



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES-CCHLA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

VALCLÉCIA BEZERRA SOARES

A construção do indígena nos materiais didáticos de Sociologia:
realizações e desafios.

JOÃO PESSOA

2020

VALCLÉCIA BEZERRA SOARES

A construção do indígena nos materiais didáticos de Sociologia:
realizações e desafios

Monografia apresentada como requisito para
obtenção do título de Licenciatura em
Ciências Sociais, Universidade Federal da
Paraíba.

Orientadora: Rita de Cássia Melo Santos

JOÃO PESSOA

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S676c Soares, Valclecia Bezerra.

A construção do indígena nos materiais didáticos de
Sociologia: realizações e desafios / Valclecia Bezerra
Soares. - João Pessoa, 2020.

93 f. : il.

Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Educação; indígena; Sociologia. I. Título

UFPB/CCHLA

VALCLÉCIA BEZERRA SOARES

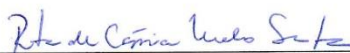
A construção do Indígena nos materiais didáticos de Sociologia:

Realizações e desafios.

Monografia do curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba. Em cumprimento das exigências para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Sociais.

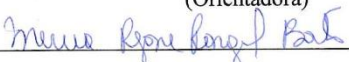
Aprovada em: 19 de Fevereiro de 2020.

Banca Examinadora:



Prof. Dr^a Rita de Cássia Melo Santos – DCS/UFPB

(Orientadora)



Prof^a. Mércia Rejane Rangel Batista – UACS/UFCG

(Examinadora)



Prof. Severino Bezerra da Silva – CE/UFPB

(Examinador)

Resumo

A lei nº11.645/08 inseriu no currículo da Educação Básica Nacional, pública e privada, a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Indígena. Partindo dos desafios para aplicação da lei e considerando as possibilidades de cada disciplina escolar, o presente trabalho centra sua análise no Ensino Médio e tem como objetivo compreender as contribuições e limitações da Sociologia para efetivação da lei em questão. Para isso, partimos do levantamento e estudo dos documentos normativos influenciados pela aprovação da lei, com ênfase no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012, 2015 e 2018, quatro livros de Sociologia publicados antes da aprovação da lei e na análise de três exemplares de livros didáticos de Sociologia aprovados nas edições do PNLD posterior a lei. Em seguida apresentamos um conjunto de iniciativas que servem de subsídio para os professores, tanto no que diz respeito a formação docente, quanto no ensino da temática indígena em sala de aula na educação básica. A partir da compreensão do que se espera do Ensino Médio e como deve acontecer o ensino da História e cultura Indígena no Brasil, buscamos nos três exemplares do livro de Sociologia compreender as formas de representação das populações indígenas e em que medida os conteúdos colaboram com a efetivação da lei 11.645/08. Os resultados nos mostram um avanço na inserção da temática indígena nos livros e um esforço para apresentá-los de forma positiva, no entanto, ainda é possível observar a predominância de imagens que recorrem a estereótipos e necessidade de ampliar a discussão sobre a diversidade étnica. Há uma recorrência de imagens de indígenas do Centro-Oeste e uma ausência tanto de imagens quanto conteúdos sobre indígenas de outras regiões. Partindo dos resultados apontados, concluímos que é necessário um diálogo entre as produções acadêmicas e a educação básicas, assim como com os materiais didáticos, revisão das informações sobre os povos indígenas disseminadas pela história, literatura e reproduzidas pela escola por meio de materiais didáticos. Constatamos que há um avanço quanto a inserção de conhecimentos sobre os povos indígenas, mas como deixamos claro durante esse trabalho, para além da obrigatoriedade é necessário avaliar o teor dos conteúdos, “o que” e “como” essas informações são trabalhadas em sala de aula.

Palavra-chave: Educação; indígena; sociologia

Abstract

Law nº 11.645/08 inserted in the curriculum of National Basic Education, public and private, the mandatory teaching of Indigenous History and Culture. Starting from the challenges to law enforcement and considering each school subject possibilities, the present work focuses its analysis on high school and aims to understand contributions and limitations of Sociology for the effectiveness of the law in question. For this, we started from the survey and analysis of the normative documents influenced by the law's approval, emphasizing the National Textbook Program (NTP) of 2012, 2015 and 2018, four Sociology books published before law's approval and three Sociology textbooks approved in NTP editions after the law. After that, were presented a number of initiatives that support other teachers, both in terms of teacher training, as in teaching indigenous themes in basic education classrooms. Based on the comprehension of what is expected from high school and how Indigenous History and Culture teaching should take place in Brazil, we attempted to understand the forms indigenous populations are represented and to what extent the contents collaborate with the implementation of law 11.645/08. The results show a progress at the indigenous thematic insertion on books and an effort to present them positively, however, it is still possible to observe the predominance of images that resort to stereotypes and the necessity to expand ethnic diversity discussion. There is a recurrence of middle-west indigenous images and an absence of both images and contents about indigenous from other regions. Based on the results indicated above, we conclude that dialogue between academic production and basic education is necessary, such as teaching materials, review of the information about indigenous people disseminated throughout the history, literature and reproduced by schools through teaching materials. We noted the advance regarding the insertion of knowledge about indigenous populations, but as we made it clear throughout this work, beyond the obligatoriness, it is necessary to evaluate the content of the informations, "what" and "how" these informations are handled in classrooms.

Key-words: Education; indigenous; sociology.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC-Base Nacional Comum Curricular

CEEAD/UnB- Centro de Ensino a Distância da Universidade de Brasília

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNEDH- Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

CNNEI- Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

FNE- Fundo Nacional da Educação

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

NEAB- Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

PARFOR- Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

RENAFOR- Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica

SASE- Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

SDHPR- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

SEB- Secretaria de Educação Básica

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEPRRIR- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SESU- Secretaria de Educação Superior

UNESCO- Organização Das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1</u> O Último Tamoio, Rodolpho Amoêdo, 1883.	25
<u>Figura 2</u> Moema. Vitor Meirelles, 1866.....	25
<u>Figura 3</u> E. E. Meyer. Segundo Johann Baptist Von Spix (1781-1826) e Karl Freidrich Phillip Von Martius (1794-1868) festa de beber dos coroados), 1820-1823. Litografia colorida: 47,4 x 62,5 cm. Museus Castro Maya, Rio de Janeiro.	44
<u>Figura 4</u> Índigenas da etnia Guarani-Kaiwá fabricam sabão artesanal	44
<u>Figura 5</u> Jean-Baptiste Debret, O caçador de escravos, 1827.	46
<u>Figura 6</u> A primeira missa no Brasil, Vitor Meirelles, 1860. Acervo: Biblioteca Nacional	46
<u>Figura 7</u> Mulheres Bororo e de mais nove etnias se reuniram no II Seminário para mulheres indígenas em Juara, Mato Grosso, setembro de 2012. (Silva et al., 2013, 351)	49
<u>Figura 8</u> Índigenas de etnias do Maranhão e do Amazonas protestando em frente ao Palácio do Planalto em 2012 (MACHADO et al., 2014, p.36)	50
<u>Figura 9</u> "Na aldeia Ipatse, no Parque Indígena do Xingu, Integrantes do Coletivo KuiKuru de Cinema Entrevistam visitante. Foto de 2007" (MACHADO et al., 2014, p. 37).....	50
<u>Figura 10</u> " Índigenas da etnia Kalapalo durante ritual do quarup, cerimonia intertribal de celebraçãodos mortos. Parque Indígena do Xingu, nordeste do Mato Grosso do Sul" (MACHADO et al., 2014, p.51)	52
<u>Figura 11</u> Celebração da fertilidade da terra pela tradicional festa Quarup dos índios do Alto Xingu (OLIVEIRA, 2001).....	56
<u>Figura 12</u> Índios Yanomami (OLIVEIRA, 2001)	57

Sumário

Introdução	10
Capítulo 1: A educação básica e o ensino da questão indígena.....	16
1.1 Os povos indígenas na legislação educacional brasileira	22
1.2 Silenciamento, ocultamento e produção da diferença.....	27
1.3 Ensino de Sociologia e a questão indígena	35
Capítulo 2: A presença indígena no livro didático	40
2.1 Breve histórico do livro didático no Brasil	42
2.2 Livros didáticos para inclusão	43
2.3 Livros didáticos de Sociologia frente à Lei 11.645/2008	50
3.1 Iniciativas anteriores a lei 11.645/2008	64
3.2 A Secadi e a construção de alternativas ao ensino da questão indígena.....	69
3.3 Iniciativas pós Lei 11.645/2008.....	74
Considerações Finais	86
Referências bibliográficas	91
Legislação consultada	91
Bibliografia	92
Anexo	95

Introdução

O que nós sabemos sobre os povos indígenas do Brasil? O “índio” como ser vinculado ao passado, presente na formação da colônia e do povo brasileiro, como alguém que vive na floresta, preguiçoso, avesso ao trabalho, ocupa terras demais e atrapalha o progresso? (COLLET, 2014). As imagens sobre os povos indígenas alternam entre o ser ingênuo e selvagem, entre a presença na história e ausência na atualidade. Além desses estereótipos, há um desconhecimento sobre a existência e diversidade dos povos indígenas. Essas informações foram construídas a partir de relatos etnocêntricos desde os primeiros séculos de contato. Algumas imagens acabaram sendo reproduzidas pelos materiais escolares e a romantização e folclorização dos “índios” reforçada por atitudes presentes no ambiente escolar como pintar e enfeitar os alunos no dia do índio.

Para combater esses estereótipos, preconceitos e discriminações, a lei nº 11.645/08 promulgada pelo então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, instituiu a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Indígena na Educação Básica. Essa lei modificou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já modificado pela lei nº 10.639/03 que tornava obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, acrescentando a essa última a História e Cultura dos povos Indígenas.

A lei 11.645/08 estabelece que os conteúdos sobre a História e Cultura Indígena devem estar presentes em todo currículo da educação básica, mas com atenção especial nas disciplinas de Educação Artística, História e Literatura. No entanto, considerando a diversidade étnica brasileira, a presença indígena na história do Brasil e contemporaneamente, é inevitável que os povos indígenas não estejam presentes nos conteúdos escolares das demais disciplinas escolares.

Dentro do enorme campo de possibilidades que as diferentes disciplinas escolares podem trabalhar, buscamos compreender como as Ciências Sociais no Ensino Médio, mais especificamente a Sociologia, apresentam os povos indígenas. Partindo do pressuposto de que a escola tem um importante papel na promoção positiva dos povos indígenas e na disseminação de informações que possibilitem desconstruir e combater preconceitos, e na atuação da Sociologia na reflexão sobre os conteúdos sobre a temática, esse trabalho busca entender como a temática indígena aparece nos livros didáticos de

Sociologia e como essa disciplina trata os conteúdos que possibilitem trabalhar os diversos temas e desconstruir estereótipos e preconceitos como os mencionados acima.

O estudo centra sua análise nos Guias do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLD) dos anos 2012, 2015 e 2018 de História, Geografia, Artes, Português-Literatura e Sociologia. Nossa análise está centrada na Sociologia, e por consequência, no Ensino Médio, já que atualmente essa disciplina é ministrada apenas na última etapa da Educação Básica. Quanto as três edições do PNLD escolhidas, a Sociologia passou a ser obrigatória em 2008 com a lei nº 11.684/08 e, consequentemente, só passou a ser contemplada no PNLD seguinte, em 2012. Por esse motivo e por questões de delimitação, acreditamos tornar a análise mais coerente limitando nossa análise nos PNLDs pós lei do Ensino Médio nas cinco disciplinas analisadas.

O objetivo é compreender os efeitos da lei nº 11.645/08 na disciplina de Sociologia a partir da análise de livros didáticos e materiais de apoio relacionados à temática indígena. Sabendo que a lei torna obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena, temos como objetivos compreender a relação entre a legislação e a prática, analisar o teor das informações apresentadas e quais são as questões centrais que a Sociologia poderia congrega com conteúdos que possam contribuir para construção de conhecimentos sobre os povos indígenas.

A História é uma disciplina que pode ser compreendida como a mais adequada para trabalhar a temática indígena. Porém, sabemos que disciplinas como a Geografia, Artes, Literatura e a Sociologia são atravessadas pela presença indígena em seus conteúdos: a Geografia tem o território como importante ferramenta para explorar a diversidade e desigualdade dos espaços, relações de poder e exploração de recursos naturais, as transformações no meio social seus impactos; a Educação Artística contribui para a compreensão de diferentes valores, tradições e manifestações artístico-culturais; a Literatura pode trabalhar com obras que contemplem os temas e as produções desses grupos, assim como obras clássicas que podem ser contextualizadas e servirem de ponto de partida para a compreensão dos equívocos que a lei 11.645/08 busca combater. Esses são apenas exemplos de questões que as diferentes áreas podem abordar, sendo as possibilidades de contribuições muito mais ampla.

De uma forma ou de outra os povos indígenas estão presentes nos livros, no cotidiano das aulas. Mas, quando analisamos esses conteúdos, percebemos que em sua maioria os indígenas são apresentados de uma perspectiva subalternizada. Presentes apenas na narrativa sobre a história do Brasil de forma recuada no tempo, congelados no

tempo por noções de identidade presas a elementos estéticos, romantizados, como um símbolo do passado e etc. Em conjunto com a obrigatoriedade do ensino, é preciso repensar os conteúdos que são comumente ministrados e as ausências de informações. Esse trabalho busca contribuir com a problematização dessas ideias reproduzidas por meio da escola e dos materiais didáticos e para a construção de novos conhecimentos que abram espaço para novos tipos de relação étnico-culturais de forma positiva e para o respeito a diversidade cultural e étnica.

Grande parte das ideias que temos sobre os povos indígenas foram gestadas por visões etnocêntricas de europeus, viajantes, historiadores, antropólogos, etc. desde o século XVI. Além dessas questões históricas, é importante também chamar atenção para questões atuais como conflitos, luta por direitos, violência e discriminação sofridas por esses povos. A sociologia pode contribuir para a construção de novos olhares e interpretações sobre essas narrativas e sobre as demandas atuais, fornecendo informações e instrumentos de observação, problematização e reflexão sobre as trajetórias e a realidade social dos povos indígenas.

O presente trabalho foi realizado a partir de um levantamento bibliográfico e documental sobre a temática indígena. O estudo se apoiou em documentos normativos, nos Guias do livro Didático de História, Geografia, Artes, Português/Literatura e Sociologia, exemplares de Livro didáticos de Sociologia e de obras que tem como objetivo fornecer informações sobre os povos indígenas e refletir sobre a lei nº11.645/08.

O trabalho está organizado em três capítulos que analisam objetos diferentes. O primeiro tem como objeto de análise algumas normas da educação que se adequaram as mudanças introduzidas pela lei 11.645/08, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais E para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, entre outros, orientações sobre o que se espera em termos de conteúdos e atitudes no ambiente escolar para aplicação da lei nº11.645/08. Ainda nesse capítulo apresentamos quatro livros de Sociologia que foram pensados para o ensino da disciplina mesmo antes dela ser obrigatória.

Para a análise de livros de Sociologia anteriores a sua obrigatoriedade no Ensino Médio e a lei 11.645/08 buscamos nos livros *Iniciação a Sociologia* (2000) pela Atual Editora, de Nelson Dacio Tomazi (org.), *Introdução à Sociologia* (2001) pela Editora Ática, de Pérsio Santos de Oliveira e O livro *Sociologia: o conhecimento humano para jovens do ensino técnico profissionalizante* (2005) pela editora Catedral das Letras e *Sociologia para Jovens do século XXI* (2007) pela editora Imperial Novo Milênio, ambos de autoria de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa, saber se esses livros tratavam ou não temas, direta ou indiretamente, sobre os povos indígenas, e se sim, como se dá essa forma de representação.

A partir disso, no Segundo Capítulo, buscamos compreender como esses documentos se aplicam na prática nos Guias do PNLD de 2012, 2015 e 2018 do Ensino Médio em disciplinas que consideramos fundamentais para compreensão de quais conteúdos estão sendo apresentados nos livros didáticos. Nesse segundo momento buscamos entender um pouco sobre a presença dos povos indígenas no livro didático, as formas de representação desse povo e os equívocos que a escola pode reproduzir caso não reveja os conteúdos e a maneira como ele são ministrado. Depois de apresentar alguns discursos e imagens equivocadas sobre os povos indígenas que podem ser encontrados no livro didático, buscamos nos Guias dos PNLDs orientações que sirvam de subsídio aos professores na hora e escolher o livro e como a lei nº11.645/08 se materializa em conteúdos nos livros. Depois de buscar como o PNLD orientava a escolha e em que medida a temática é um critério através dos Guias, partimos para investigação da presença indígena em três exemplares de livros didáticos de Sociologia nas edições aprovadas no PNLD de 2015. Esses livros também foram aprovados no PNLD de 2012 e 2018 em edições diferentes. Os livros analisados foram *Tempos Modernos*, *Tempos de Sociologia*, de autoria de Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Balmant Emerique e Julia O'Donnel (Editora do Brasil); *Sociologia em movimento*, de Afranio Silva, Bruno Loureiro, Cassia Miranda, entre outros (Editada Moderna); e *Sociologia hoje*, de Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros (Editora Ática).

O terceiro capítulo apresenta algumas contribuições da História e da Antropologia para o Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas no Brasil a partir e iniciativas como a publicação de livros que sirvam de apoio para professores de diferentes níveis de ensino, assim como para o público em geral tomar conhecimento de alguns equívocos e ter acesso a novas formas de interpretação das informações a que tiveram acesso até então. As contribuições da História e da Antropologia apresentadas nesse capítulo,

dividem-se em dois momentos: iniciativas antes e depois da lei em questão. Com isso buscamos entender como a pauta do ensino da questão indígena era anterior à lei 11.645/08.

Quanto as contribuições da História e da Antropologia, começamos por apresentar trabalhos como os da Aracy Lopes da Silva, *A questão indígena na sala de aula* (1987) e *A temática indígena na escola* (1995), este último em conjunto com Luís Donisete Benzi Grupioni. São Livros que trazem um rico conjunto de informações e problematizações sobre a História, as Culturas, a diversidade, lutas Históricas e demandas atuais, assim como trabalham as bases sobre as quais se elevaram os estereótipos e preconceitos sobre as etnias indígenas do Brasil.

Antes da lei nº 11.645/08 o Ministério da Educação junto com a Unesco e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi) publicaram uma série de livros que integram a Coleção Educação para Todos, que abordam os diversos temas de relacionados a essa Secretaria, inclusive sobre a temática indígena. Dentre os 30 volumes disponíveis no Site do MEC, 4 tratam especificamente sobre a temática indígena com o objetivo de fornecer informações que possibilitem novos olhares sobre os povos indígenas. A temática indígena aparece em outros volumes, mas não da forma específica como está nos 4 volumes aqui apresentados, ou são direcionado ao público indígena. Os quatro volumes apresentados nesse capítulo são *A Presença Indígena na Formação do Brasil* (2006), de João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire; O livro *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje* (2006), do Gersem Luciano dos Santos-Baniwa; *Educação como Exercício de Diversidade* (2007) organizado por Osmar Fávero e Timothy Denis Ireland e *Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença*, de Joênia Batista de Carvalho, Paulo Celso de Oliveira et all. Esses são livros que trazem informações para desconstruir preconceitos e o desconhecimento sobre os povos indígenas do Brasil.

Depois da promulgação da lei em 2008, temos alguns exemplos de publicação que visam oferecer um suporte para repensar o lugar dos indígenas na História do Brasil a partir do fornecimento de informações e da problematização do papel da própria escola. Exemplos desses esforços são os livros *Os Índios na História do Brasil*, de Maria Regina Celestino de Almeida, publicado em 2010 pela Editora FGV; *Os Primeiros Brasileiros*, organizado por João Pacheco de Oliveira, Rita de Cássia Melo Santos, Crenivaldo Regis Veloso Júnior e Marcus Vinicius Silva Gomes (2013); *Quebrando Preconceitos*, de autoria de Célia Colett, Mariana Paladino e Kelly Russo (2014); *Ensino (d)e História*

Indígena, organizado por Luisa Tombini Wittmantem (2015); *Muyrã-ubi e Iratembé na origem da Paraíba*, de Rita de Cássia Melo Santos (2020).

Nesses livros vimos as contribuições de Historiadores, Antropólogos e estudiosos do campo da educação para um ensino que não recaia na reprodução de pré-noções e/ou que acabe reforçando o apagamento dos povos indígenas da história e a ideia de inexistência de indígenas atualmente.

Portanto, a partir do aparato legal da Educação brasileira, buscamos compreender como a lei 11.645/08 está sendo trabalhada tendo como elemento central o livro didático de Sociologia. A escolha do livro como objeto de análise se deu por considerarmos o recurso didático mais acessível atualmente, ao mesmo tempo que guarda um importante potencial, à medida que nele está contido aquilo que se transformará em conhecimento. A grande preocupação é que esse conhecimento seja construído de forma mais verdadeira e positiva possível.

Dos livros de Sociologia observados ao longo desse trabalho, é possível notar a inclusão da temática indígena e de temas relacionados ao combate a preconceitos e discriminação. Apesar desse esforço, também é possível perceber a permanência de estereótipos e a homogeneização dos povos indígenas. Essas conclusões se dão a partir da forma como os indígenas são apresentados por meio de fotografias e fragmentos de textos homogeneizantes utilizados nos livros de Sociologia. A diversidade não é trabalhada e a imagem utilizada é predominantemente de indígenas em ambientes rurais, pintados e utilizando adereços que são considerados típicos dos povos indígenas, como o cocar, as penas etc. O indígena “modelo” é sempre do Centro-oeste e Norte, aparece no livro para ilustrar algo que se opõe ao moderno e as imagens usadas colocam os povos indígenas na posição de dominados, incapazes diante do europeu.

O problema do uso dessas imagens no livro didático é a falta de contextualização e problematização no texto, o que acaba levando a reprodução de narrativas que historicamente coloca os povos indígenas na posição dos vencidos, fracos e passivos, e os colonizadores na posição de vencedores, forte e ativos na história. Essa posição reforça o “cortejo dos vencedores” como coloca Benjamin (1985). Esse autor trabalha com a ideia da escrita da história “a contrapelo”, ou seja, partindo da perspectiva dos “vencidos” que vai na contramão do “cortejo triunfal dos vencedores” da história dos grandes nomes, grandes acontecimentos, de dominadores e opressores.

Para a devida efetivação do Ensino da História e Cultura Indígena na educação básica, é necessário rever as formas de representar os diferentes povos. De acordo com

Said (2003), as representações antropológicas têm influências tanto no mundo de representa quanto no de quem é representado. Para além da antropologia, as demais áreas utilizam categorias pejorativas a partir das quais os povos indígenas são representados. Essas categorias são heranças da condição de colonizado a que foram relegados.

Capítulo 1: A educação básica e o ensino da questão indígena

Nas últimas décadas do século XX os povos indígenas tiveram alguns direitos materializados legalmente fruto das mobilizações sociais realizada em todo Brasil. A Constituição Federal de 1988 colocou fim na ideia integracionista (teoricamente) e reconheceu aos indígenas o direito a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições no seu art. 231(PACHECO DE OLIVEIRA, 2016). Assegura também, no plano legal, que o Estado brasileiro deve assegurar as condições de permanência tal como são, se assim desejarem; reconhece o direito dos povos indígenas sobre as terras tradicionalmente ocupadas, responsabilidade da União de demarcação das terras indígenas, além do usufruto exclusivo das riquezas do dos solos, rios e lagos e o direito a autodeterminação. A Constituição federal também colocou fim no regime tutelar que se sustentava na ideia de incapacidade civil dos povos indígenas e necessidade de integrá-los a sociedade nacional.

Sobre a educação o art. 210 assegura o respeito a valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, bem como o direito de utilizar o língua materna e processos próprio de aprendizagem para as comunidades indígena. Posteriormente a legislação educacional brasileira amplia esses direitos, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que assegura aos povos indígenas, nos artigos 78 e 79, educação escolar bilíngue e intercultural, diferenciada, com currículos e programas específicos, assim como material didático específico e diferenciado.

Para além de medidas direcionadas especificamente aos grupos indígenas, o reconhecimento da diversidade, a valorização da diferença e o respeito aos povos indígenas apontou para outra demanda: inserir a temática da história e cultura indígena, nas demais escolas da sociedade não indígena. Essa demanda já era uma pauta das discussões a respeito do combate à discriminação dos povos indígenas décadas antes da Constituição de 1988. Tanto os povos indígenas quanto organizações não indígenas que atuavam no combate ao preconceito, na luta pelo reconhecimento dos direitos e

valorização da diversidade étnica chamavam a atenção para iniciativas que, junto com a garantia de direitos dos diferentes grupos indígenas, atuassem em conjunto com a sociedade civil não indígena reivindicando a inserção da História e Cultura dos povos indígenas na escolas não indígenas, e que a ideia de uma educação intercultural fosse usada para pensar também a escola da sociedade no geral e não só a escola indígena.

A compreensão da trajetória histórica é importante para conhecer a diferença entre os grupos e desconstruir conceitos equivocados. Nesse sentido, a *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais* aprovada em 1978 na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, já apontava para a responsabilidade do Estado de empregar atitudes junto a sociedade civil não indígena para que trabalhasse a questão das relações étnico-raciais a fim de educar as novas gerações para a convivência e o respeito da pluralidade étnica:

[...]Os Estados, em conformidade com os seus princípios e procedimentos constitucionais, bem como todas as outras autoridades competentes e todo o pessoal docente, têm a responsabilidade de garantir que os recursos educativos de todos os países são utilizados no combate ao racismo, nomeadamente assegurando que os programas de estudo e os manuais escolares incluem considerações científicas e éticas a respeito da unidade e diversidade humanas e que não são feitas quaisquer distinções perversas relativamente a nenhum povo; (UNESCO, 1978, Art. 5)¹

Segundo a declaração, os Estados devem oferecer formação de professores, recursos aos sistemas de ensino e medidas que combatam limitações de determinados grupos. A Declaração também aponta para medidas que vão além do campo da educação, abarcando a cultura e comunicação,

...a fim de prevenir, proibir e erradicar o racismo, a propaganda racista, a segregação racial e o apartheid e estimular a difusão de conhecimentos e dos resultados de pesquisas adequadas na área das ciências sociais e humanas sobre as causas e a prevenção dos preconceitos raciais e das atitudes racistas.... (UNESCO, 1978, Art. 6)

Outro marco importante que mostra essa demanda é a *Convenção nº169*² que trata sobre povos indígenas e tribais, adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho/OIT em 1989, em Genebra, na qual em seu Artigo 31 coloca que:

¹ Disponível na íntegra em:

http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade_Racial/1978DeclRaca.pdf. Acesso em: 01 de dezembro de 2019.

² A convenção 169 entrou em vigor internacionalmente apenas em 1991, e no Brasil em 2002.

Medidas de caráter educacional deverão ser tomadas entre todos os setores da comunidade nacional, particularmente entre os que se mantêm em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter em relação a esses povos. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para garantir que livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos.

Esses documentos junto com a Constituição influenciaram a elaboração de legislações educacionais posteriores, que regulamenta o sistema de ensino no Brasil, seja ele público ou privado e insere a preocupação com a diversidade cultural no ambiente escolar. Duas décadas depois da Constituição Federal de 1988 foi promulgada a lei nº 11.645/2008 modificando o artigo 26-A da LDB, já modificado pela lei nº 10.639/03 que tornava obrigatório o Ensino Da História E Cultura Afro-Brasileira Na Educação Básica. A lei 11.645/08 acrescenta ao artigo 26-A o Ensino Da História E Cultura Dos Povos Indígenas como obrigatório no currículo da educação básica, passando a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

A lei nº 11.645/08 se insere no grupo de iniciativas tomadas durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva para o combate à discriminação étnico-racial e valorização das diferenças, assim como a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, que posteriormente virou Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, entre outras. De acordo com Silva (2016), a lei 11.645/08 de insere no rol de “políticas valorizativas ou valorativas”, ou seja, que visam combater o preconceito, educar sobre os povos indígenas atingindo toda população.

Esta lei busca, por meio dos conhecimentos adquiridos sobre os povos indígenas, contribuir para a construção de atitudes e valores que formem os cidadãos para

convivência e respeito a pluralidade étnico-racial. Após a lei nº10.639/03 que coloca na educação básica a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, algumas iniciativas foram tomadas na tentativa de efetivar a lei, como publicação de material específico, formação continuada para educação das relações étnico-raciais, no entanto, com a lei nº11645/08 promulgada cinco anos depois essas iniciativas precisaram ser ampliadas.

O Ministério da Educação (MEC) aprovou por meio do Parecer CNE nº 3, de 10 de março de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No entanto, para o ensino da temática indígena não houve elaboração de diretrizes próprias, pois a lei nº 11.645/08 teria apenas complementado a lei nº 10.639/03. O *Plano Nacional De Implementação Das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*³ estende para a lei nº 11.645/08 as preocupações e objetivos das Diretrizes que orientam a implementação da lei nº10.639/03, uma vez que reconhece que esta última recebeu uma sistematização para sua implementação que a primeira não recebeu, mas que ambas devem operar no mesmo sentido, ou seja, de combate ao racismo, reconhecimento da contribuição e valorização da diversidade.

No que diz respeito a efetivação da lei nº10.639/03, junto com a Secadi “...O MEC executou uma série de ações das quais podemos citar: formação continuada presencial e a distância de professores na temática da diversidade étnico-racial em todo país, publicação de material didático, realização de pesquisas na temática...” (MEC, 2009) entre outras iniciativas que mostram uma série de esforços para efetivação da lei. Como a lei que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas no Brasil apenas complementou a lei nº10.639/03 ampliando a discussão das relações étnico-raciais no currículo da educação básica, *O Plano Nacional De Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais* deixa claro que fará referência a lei 11.645/03 sempre que couber “de modo a fazer deste Plano uma ação orientada para o combate a todas as formas de preconceito, racismo e discriminação que porventura venham a se manifestar no ambiente escolar” (MEC, 2009, p.12).

³ Disponível em :

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192

A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas no Brasil até agora não tem diretrizes próprias, e, portanto, segue as orientações dadas pelo Plano que orienta a implementação da História e Cultura Afro-Brasileira e africana, já que este pensa um conjunto de ações para educação das relações étnico-raciais nas escolas, o que contemplaria os objetivos do ensino sobre a temática indígena, segundo o Plano de Implementação.

Os objetivos do plano são basicamente cumprir e institucionalizar as *Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Das Relações Etnicorraciais e Para O Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*, desenvolver estratégias no âmbito da política de formação de professores, colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins; promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos, construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Africana (MEC, 2004, p. 23-24).

O plano organiza suas ações entre as diferentes esferas: federal, estadual e municipal, atribuindo a cada sistema seus objetivos. Cabe ao Governo Federal Incluir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nos programas de formação de funcionários, gestores (as), nas Políticas de Formação dos profissionais de Magistério da Educação Básica, contribuir na inclusão dos conteúdos propostos pelas leis no material didático, monitorar a implementação das Diretrizes Para Educação das relações étnico-raciais, promover de forma colaborativa, com estados, municípios, instituições de ensino superior e entidades sem fins lucrativos a formação de professores e produção de material didático (MEC, 2013, p.27-29) entre outros.

As ações do Governo Estadual são voltadas para o apoio as escolas e orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação a implementação das leis nº 10.639/03 e 11.645/08, promover formação para seus quadros de funcionários, produzir e distribuir material didático e paradidático, monitorar por meio de consultas e relatórios a implementação das duas leis (MEC, 2013, 29-31) etc. o Governo municipal fica incumbido das mesmas atribuições que o Governo Estadual, porém, limitado ao município.

Desde a publicação do *Plano Nacional De Implementação Das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Das Relações Etnicorraciais*, em 2009, é possível perceber que a questão indígena posta como obrigatória na educação básica não ganhou uma dimensão tão forte quanto a preocupação com o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e africana, uma vez que, não tendo diretrizes próprias, o plano adequa os objetivos da lei 11.645/08 aos das Diretrizes para educação das relações étnico-raciais, “fazendo referência a esta lei sempre que couber”⁴ (MEC, 2009, p. 12). Posteriormente, com as atualizações do plano, a redação do texto muda, tornando-se mais explicativa quanto a ausência de orientações específicas para trabalhar a questão indígena nas escolas, diminuindo a sensação de estar deixando a Lei nº 11.645/08 em segundo plano, no entanto o foco continua sendo o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e africana.

Ao inserir como obrigatório o ensino da temática indígena, a lei 11.645/08 modifica vários elementos do sistema educacional. Posto na LDB como obrigatório, em especial nas áreas de literatura, educação artística e história, consequentemente a temática indígena deve ser uma preocupação que atravessa a elaboração dos materiais didáticos e a qualificação dos profissionais da educação, uma vez que tem como foco apontar para a presença histórica e contemporânea dos povos indígenas no Brasil e buscar desconstruir imagens e discursos equivocados que foram construídos ao longo dos séculos sobre esses grupos. Essa imagens e discursos foram reproduzidas em parte pela escola e refletem socialmente na forma de discriminação.

Ao mesmo tempo que a escola pode ser um espaço para reprodução de discursos que reforça as desigualdades culturais, pode contribuir para diminuir o preconceito e da discriminação étnico racial. O ensino obrigatório sobre os povos indígenas em sala de aula na educação básica desperta algumas preocupações: o fato de torná-lo obrigatório não será suficiente para atingir os objetivos da lei, ou seja, promover o reconhecimento e valorização das diversidades etnicorraciais, se esse ensino não acontecer de forma adequada. Passados onze anos da aprovação da lei, um amplo campo de questionamentos quanto a sua efetivação ainda se coloca como espaço para análise. A história e cultura dos povos indígenas não pode se tornar apenas um “tema”, mas precisa ser concretizar em conteúdo que desperte o olhar não só para a sociodiversidade existente atualmente, mas também para os processos históricos a que esses povos foram submetidos.

⁴ Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf.

1.1 Os povos indígenas na legislação educacional brasileira

A lei de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* tem como um de seus princípios a consideração com a diversidade étnico-racial. A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura do Povos Indígenas se estende a toda educação básica e a todas as áreas do currículo, mas ministrada em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. No entanto, essa obrigatoriedade posta pela lei 11.645/08, junto com o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana são importantes instrumentos na educação das relações étnico-raciais que podem ganhar mais espaço em outros componentes curriculares, como a Sociologia, que será o foco da análise deste trabalho. Antes de adentrar especificamente na relação da Sociologia com o ensino de questões étnico-raciais, é oportuno entender como essa temática é colocada nas bases legais que regulamentam toda a educação básica.

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, no art. 27, inciso XV, as propostas pedagógicas das escolas que oferecem o ensino médio devem atuar na promoção dos direitos humanos por meio do debate sobre questões relacionadas a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, bem como práticas que combatam o preconceito, discriminação e todas as formas de violência (DCNEM, 2018). Assim como na LDB, as DCNEM apontam em especial para as artes, literatura e história brasileiras como responsáveis para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras, africana e indígena.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's) estabelecem no seu art. 26 Parágrafo Segundo que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ensino Médio, no que diz respeito a questões étnico culturais nas áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia tem como competência a ser desenvolvida a compreensão e valorização de “diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual” (PCNEM, 2018, p.43)

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) é um documento normativo que apresenta um conjunto de conhecimentos a serem ensinados durante a educação básica, desde o fundamental ao ensino médio. A primeira versão da BNCC começou a ser elaborada em 2015 e contou com a participação de especialistas e de consulta pública. A sua implementação ainda está acontecendo, tendo com meta até 2020 a finalização da elaboração dos currículos estaduais e municipais, revisar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas a partir do currículo, adequar materiais, oferecer formação continuada aos docentes e reformular as políticas de avaliação de aprendizagem. Ela traz em sua estrutura as competências e habilidades a serem desenvolvidas por cada área. Além da modalidade de Educação Indígena, os Povos Indígenas são mencionados em diversas partes da *Base Nacional Comum Curricular* como parte do conteúdo a ser ensinado nas diferentes etapas da educação e isso mostra que ela está presente como temática a ser ensinada. Na área de Linguagens-Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, reconhece a diversidade linguística do país: “cerca de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades” (BNCC, 2018, p.70).

Tanto na parte inicial que trata da “Base Nacional Comum Curricular e currículos” (p.16), da “Base Nacional Comum Curricular e regime de colaboração” (p. 20) quanto da “História No Ensino Fundamental – Anos Finais: Unidades Temáticas, Objetos De Conhecimento E Habilidades” a BNCC menciona a lei nº 11.645/08 como base para a presença da História e Cultura Afro-brasileira e indígena nos conteúdos. A diversidade étnica e cultural atravessa toda BNCC dentro das Competências e habilidades a serem desenvolvidas em todas as etapas da Educação Básica passando temas como “respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue” (p.193) para o “Explorar, conhecer, fruir e analisar” práticas e produções artísticas e culturais de diferentes grupos, dentre eles indígenas para conhecer e valorizar o patrimônio material e imaterial desses povos (p.198-210) no ensino da Arte. Na Educação Física a BNCC destaca a importância dos jogos e brincadeiras na memória dos povos indígenas, sendo o Ensino Fundamental-Anos Iniciais (Mais especificamente do 3º ao 5º ano) responsável por desenvolver as Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana, bem como danças e lutas (BNCC, 2018, p.225)

Em Ciências da Natureza Para o Ensino Fundamental a BNCC pretende desenvolver “atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da

educação especial” (p.327) levando em consideração os conhecimentos dos povos indígenas e suas formas de conceber o mundo e a natureza (p.328). No ensino de Geografia do Ensino Fundamental, cabe identificar a presença e a “sociodiversidade das culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas e ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais...” (BNCC, 2018, p.368), “reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos” (p.361), tendo como objeto de estudo, no caso da Geografia para o 4º ano, “Territórios étnico-culturais” e a habilidade a ser desenvolvida “Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios” (p.377).

As considerações sobre a inclusão dos temas referentes ao ensino da história da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas na disciplina de História no Ensino Fundamental aponta para a necessidade de ir além de um ensino puramente retórico, mas que destaque a atuação desses povos na construção da própria história para que os alunos possam compreender e problematizar a ideia do “Outro” e as concepções estereotipadas da diferença que foram construídas por uma história brasileira eurocêntrica, sendo que

Se a ênfase no Ensino Fundamental – Anos Iniciais está na compreensão do tempo e do espaço, no sentido de pertencimento a uma comunidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais a dimensão espacial e temporal vincula-se à mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas. (BNCC, 2018, p.417).

Na área da História- Ensino Fundamental, o estudo passa pelos diferentes grupos étnicos no 3º ano; “As resistências Indígenas, Invasões e expansão na América Portuguesa”; o estudo da “interpretação da sociedade colonial, formação histórico-geográfica do território da América portuguesa e identificar a distribuição da população brasileira a partir da diversidade étnico-racial e étnico-cultural” no 7º ano. No 8º ano, dentro da Unidade temática “Os processos de independências nas Américas”, umas das habilidades a serem desenvolvidas é “Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti”. O Ensino Religioso no Ensino Fundamental tem como uma das Competências a serem desenvolvidas “Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver” (BNCC, 2018).

Já no ensino médio, além de ter como finalidade a compreensão da diversidade étnico-racial e étnico cultural, as temáticas se direcionam para as questões de *território*,

territorialidades e fronteiras, comparando e avaliando os processos de formação e ocupação, conflitos populacionais e a diversidade étnico-cultural (BNCC, 2018), entre outros elementos. No que diz respeito ao combate ao preconceito e violência, apoiando-se nas finalidades do ensino médio da LDB, a escola deve ser um espaço para “Combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença” (BNCC, 2018, p. 467).

No que diz respeito aos diferentes povos, as Competências a serem desenvolvidas no Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas passam por questões como formas de pensamento, saberes e formas de apropriação e transformação da natureza, relações de trabalho e produção dentro das diferentes formas de conceber a produção material e imaterial (Competência 3). Alinhada a combate ao preconceito e violência, assim como as finalidades para o Ensino Médio, a Competência 5 do Ensino Médio na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas⁵ tem como Habilidades a serem desenvolvidas:

(EM13CHS501). Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502). Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503). Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504). Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, culturas e sociedade.

Na Competência 6, Habilidade 01 (EM13CHS601) a temática indígena e quilombola aparece de forma mais acentuada, com o seguinte texto:

(EM13CHS601). Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações

⁵ A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no ensino médio contempla História, Geografia, Sociologia e Filosofia

afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. (BNCC, 2018, p. 579)

Na área de Língua Portuguesa devem ser incluídas obras literárias que contemplem a literatura indígena, africana e latino-americana ao lado de obras de tradição brasileiras e de Língua Portuguesa.

Vale ressaltar que não se trata apenas das partes citadas aqui, esses povos, assim como a temática étnico-racial aparecem em diversas partes tanto das Competências a serem desenvolvidas em cada área, quanto das Habilidades. Os apontamentos acima são apenas uma visão geral de como os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros estão presentes na BNCC. Assim como colocado pela Lei nº 11.645/08, a temática ganha mais ênfase nas áreas de Literatura, História e Artes, mas não exclusivamente.

A partir do que foi posto acima a respeito de como a referida lei se relaciona com algumas normas da Educação Básica, pretendo chamar a atenção para dois pontos. Primeiramente, quero reforçar que a lei nº 11.645/08 não é uma lei que trata apenas dos povos indígenas. Ela complementa a lei nº 10.639/03 e passa orientar discussões sobre a Educação das Relações étnico-raciais na educação básica brasileira, o que envolve os povos africanos, afro-brasileiros, indígenas, ciganos entre outros.

Isto quer dizer que, apesar da legislação apresentada focar em áreas específicas, essa temática levanta discussões que perpassam e podem ser trabalhadas em todas as disciplinas. Em segundo lugar, pretendo focar a discussão nos povos indígenas e como esses grupos aparecem dentro dos conteúdos a serem ensinados na escola, em especial no que diz respeito as discussões sobre a temática étnico-racial na disciplina de Sociologia, que é ministrada atualmente apenas no ensino médio. Como vimos acima, as discussões sobre diversidade cultural, artística, religiosa, questões sobre territórios étnico-culturais, conflitos e formação do território nacional são discussões que estão centradas na etapa do Ensino Fundamental.

No Ensino Médio os conteúdos se organizam por áreas e as Competências e Habilidades a serem desenvolvidas são gerais para cada área. As etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, diferente do Ensino Médio, organiza os conteúdos em Competências, Objetos de Estudos e Habilidades por cada disciplina e etapa (Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais). A área de Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas abrange História, Geografia, Sociologia e Filosofia e as competências a serem desenvolvidas não estão divididas por disciplina.

1.2 Silenciamento, ocultamento e produção da diferença

Os povos indígenas foram historicamente silenciados das narrativas sobre a formação, ocupação e expansão do Brasil. Essas narrativas que compõem a História Oficial reforçam uma memória nacional, que segundo Pollak (1989) é a forma mais completa de memória coletiva. A historiografia construiu ao longo dos séculos imagens e discursos sobre os indígenas que colaboraram com a construção (com o apoio da literatura e da pintura) de um imaginário sobre esses grupos que contribuiu para a marginalização e reforçou uma série de conceitos equivocados sobre quem eram (e são) os indígenas do Brasil.

A memória coletiva tem a função de manter a coesão interna e as fronteiras que um grupo tem em comum (POLLAK, 1989). Ainda de acordo com Pollak, existe um processo de enquadramento da memória que se alimenta de discursos organizados em torno de grandes acontecimentos e personagens, além dos monumentos, museus, bibliotecas. A História do Brasil é permeada por grandes feitos dos colonizadores, grandes empreendimentos sem os quais a nação não teria se constituído (de acordo com as narrativas dos historiadores saudosos a colonização europeia). No entanto, esses grandes feitos não passam de resultados de ações realizadas coletivamente, nas quais os povos indígenas foram decisivos, como as expedições para expansão do território, por exemplo.

Os grupos indígenas aparecem costumeiramente como passivos nas relações que se estabeleceram com os não indígenas durante os séculos de colonização, dando a entender que além das alianças terem acontecido sem resistência, os povos indígenas não tinham interesses e capacidade de estabelecer alianças com vistas a alcançar algum benefício. Essa passividade criada, ao lado de outras ideias, como selvageria e agressividades, a ignorância, a inferioridade dos costumes, ideias etnocêntricas que partiram de uma concepção de sociedade e indivíduos europeus, foram usadas como justificativa para a catequização, escravidão, perseguição e morte, tutela e etc. dos povos indígenas do Brasil.

Algumas lideranças indígenas são destacadas pelos historiadores, recebendo adjetivos como “grande guerreiro”, “bravo”, “forte”, chegando a receber títulos como o Hábito de Cavaleiro da Ordem de Cristo⁶ como Felipe Camarão na Paraíba, Araribóia no Rio de Janeiro e Tibiriçá em São Paulo⁷, por exemplo. Mas mesmo para esses indígenas que tiveram uma relação mais direta com alguns nomes de colonizadores influentes na História do Brasil as informações são escassas. Felipe Camarão, por exemplo, deixou uma fonte de informações que poucos deixaram: Cartas trocadas com seu primo Pedro Poty, conhecidas como *Cartas Tupi*⁸. No mais, as informações sobre os povos indígenas no processo de colonização é basicamente as referências que se fazem para falar da expansão do território, alianças feitas com os “nativos”, com os “Índios”, nos conflitos travados, sem informações específicas sobre as etnias ou lideranças.

O senso comum ainda parte de estereótipos e elementos culturais construídos como símbolo das identidades indígenas que são heranças dessas narrativas para definir quem são os povos indígenas. Pacheco de Oliveira (2013) aponta diferentes discursos e imagens que atravessaram os séculos de colonização. São imagens que tem um contexto de produção, mas não seguem necessariamente uma ordem cronológica. São ideias que passam pela *Exuberância dos povos indígenas*, construída pelos primeiros cronistas: o paraíso terrenal, a beleza, os corpos fortes, as paisagens exuberantes. (PACHECO DE OLIVEIRA, 2013).

Conforme a colonização avança, essa imagem positiva vai mudando e “A Construção do Primitivo” ganha forma. As formas de representações mudam: mapas que eram coloridos e mostravam “homens e mulheres fortes, belos e ativos” do século XVI e primeira metade do XVII, passam a apresentar escravos negros e os europeus, e no final do século XVIII já os apresentam como primitivos e atrasados. Outra imagem se divide entre “Índios bravos, Índios escravos” e “Índios mansos, índios cristãos”. As tropas de resgate e as guerras justas foram umas das principais formas de escravizar indígenas, capturando-os nas expedições armadas dirigidas aos sertões ou qualificando-as como selvagem e beligerante e assim justificando os aprisionamentos e o trabalho escravo. Os

⁶ Título concedido a alguns indígenas pelos serviços prestados a Coroa

⁷ VAINFAS, Ronaldo. A tessitura dos sincretismos: mediadores e mesclas culturais. In: FRAGOSO, João Luís Ribeiro; GOUVEIA, Maria de Fátima. *O Brasil colonial*: volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

⁸ SAMPAIO, Theodoro. Cartas tupis dos Camarões. 1906. Revista do Instituto Archeologico e Geographico Pernambucano, vol. XII, N. 68, p. 201-305. Permalink: http://biblio.etnolinguistica.org/sampaio_1906_cartas

índios cristãos por sua vez, faziam parte das aldeias missionárias nas quais sua liberdade também era cercada e passavam pelo processo e domesticação dos corpos. (Ibidem).

Em seguida temos o Índio como símbolo nacional, mas símbolo de um passado glorioso, que não existe mais. O indígena foi usado como representação pura do Brasil, aquele que compõe o tipo legítimo do nativo. A ideia do Índio como um símbolo nacional fadado ao desaparecimento teve forte colaboração do Romantismo/Indianismo nas artes, como em pinturas como *O Último Tamoio* (1883), de Rodolpho Amoêdo e *Moema* (1866), de Vitor Meirelles.



Figura 1 *O Último Tamoio*, Rodolpho Amoêdo, 1883. Acervo: Museu Nacional de Belas Artes.



Figura 2 *Moema*. Vitor Meirelles, 1866. Acervo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (SP)

Além de se referir aos indígenas como um passado distante, reforçando o discurso do desaparecimento dos povos indígenas, a história oficial tal como foi escrita colaborou com o processo de esquecimento desses grupos. Pacheco de Oliveira (2016) chama a atenção para os *lugares e esquecimento* e seus efeitos, e se apoiando em Ernst Renan⁹ coloca que um país não se define só por suas memórias, mas também por seus esquecimentos. Assim como a celebração e rememoração em datas comemorativas de acontecimentos e personagens tidos como significativos para a história do Brasil criam

⁹ RENAN, Ernst. O que é uma nação?. São Paulo: Sociologia, USP. 1997.

lugares de memória (NORA, 1984), podemos falar também sobre os *esquecimentos*, uma vez que são partes constitutivos de uma nação, assim como as memórias. Os esquecimentos podem ser percebidos nas entrelinhas de uma história que ao contar os fatos a partir de um ponto de vista e eleger seus “heróis”, as narrativas e imagens apresentadas como oficiais, deixa em segundo plano outros sujeitos e pontos de vista, no caso do Brasil, uma história eurocêntrica oscila entre as imagens sobre os indígenas: ora belo e exuberante, ora selvagem, mas em ambos os casos precisaram ser civilizados, catequizados.

Essa forma de pensar a história do Brasil, a memória eurocêntrica e os esquecimentos refletem no sistema escolar, e esse por sua vez acaba reproduzindo ideias equivocadas, estereótipos e preconceitos através dos conteúdos ensinados e de atitudes, como falar do índio apenas dia 19 de abril, enfeitar as crianças com Cocar, pintar o rosto etc., como se ser indígena fosse uma fantasia, negando a história, diversidade e as demandas reais dos mais de 300 povos indígenas no Brasil.

A lei nº11.648/08 além de inserir conteúdos no currículo, possibilita a reflexão sobre a elaboração desses conteúdos, as bases de elaboração dos materiais didáticos, a formação docente dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva sobre diversidade étnico cultural e as atitudes da escola como um todo. Todas as narrativas que a história oficial construiu e continua reproduzindo são as bases para o que a escola tende a inserir no seu cotidiano, por isso não basta incluir o indígena no currículo, pois de alguma forma ele já estava: os corpos belos dotados de pureza no momento do “descobrimento” do Brasil, os selvagens que apresentaram resistência ao processo de catequização, nos romances da Literatura, na imagem de seres humanos seminus na floresta, na celebração da morte dos primeiros e originais donos da terra, na união das três raças que deu origem ao brasileiro (Negro, índios e brancos) e o discurso da não existência de preconceitos e desigualdades, uma vez que todos temos sangue de índio e de negro.

A escola tem um grande potencial tanto para desconstruir ideologias quanto para reproduzi-las. A escola precisa se apossar do poder que tem e atuar frente a essas desigualdades fazendo uso dos mecanismos de formação que vão além do pedagógico, chegam à formação cidadã, e para isso é importante munir o professor e currículo de conteúdos e práticas educacionais para trabalhar a diversidade no ambiente escolar, para que seja possível desenvolver com os alunos atividades que valorizem a diversidade ali presentes, mas principalmente, que a educação intercultural, de valorização das diferenças não negligencie os conflitos e desigualdades sob as quais a diversidade ainda

se assenta. Ao apresentar os modelos de educação que historicamente foi direcionado aos povos indígenas, assimilacionista, integracionista, multicultural e o mais recente, intercultural, Paladino (2012) coloca a proposta de escola intercultural com o modelo cujo propósito é tratar a diversidade de forma igualitária, sem hierarquizar culturas, tratando a diferença como um fator enriquecedor. Para essa autora, a educação intercultural é um instrumento de empoderamento das minorias.

Para Paladino (2012) “O conceito de interculturalidade traz a ideia de inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes e supõe a coexistência da diversidade como riqueza”. Outra definição de *Interculturalidade* da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)

A interculturalidade considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. A escola deve trabalhar com os valores, os saberes tradicionais e as práticas de cada comunidade e garantir o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas em relação às experiências dos educandos e de suas comunidades. (SECADI, 2007, p. 21)

A Secadi foi criada em 2004 para atender as minorias e atuar na promoção de políticas públicas de educação ambiental e direitos humanos com o objetivo de enfrentar déficits educacionais. Em 2011, no início do governo de Dilma Rousseff o Ministério da Educação Passou por uma reestruturação, ocorrendo a criação e fusão de secretarias. Nesse momento houve a fusão da Secretaria de Educação Especial com a Secad, tornando-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Antes da Secadi ser criada, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir), criada em 2003, já realizava ações direcionadas a educação das Relações étnico-raciais e implementação de ações afirmativas para pessoas negras. Projetos como “A cor da Cultura” foram realizados pela Seppir em parceria com outros órgãos para elaboração de materiais didáticos que valorizassem a diversidade. Atualmente a Seppir está vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania e atua com o objetivo de atenuar as desigualdades. Em 2009, a Seppir em parceria com o MEC, elabora o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana já mencionado no início desse capítulo.

A Secadi foi pensada para atuar no reconhecimento e valorização da diversidade, assim como combater o preconceito e diminuição das desigualdades. Compreendia que a “educação não pode estar separada, nos debates, de questões como desenvolvimento ecologicamente sustentável, gênero e orientação sexual, direitos humanos, justiça e democracia, qualificação profissional e mundo do trabalho, etnia, tolerância e paz mundial” (FÁVERO; IRELAND, 2007p. 02).

Inicialmente, a Secadi foi estruturada em dois departamentos: Departamento de Educação de Jovens e Adultos e Departamento de Educação Para a Diversidade e Cidadania. Dentre os programas desenvolvidos pelo Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania da Secadi estão Programa Conexões de Saberes – diálogos entre a universidade e as comunidades populares; Rede de Educação para a Diversidade; Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro); Programa Educação em Direitos Humanos; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo; Projovem Campo – Saberes da Terra. Outros programas foram desenvolvidos e tratam tanto da formação continuada como das desigualdades na educação: Programa Mais Educação; Programa Escola Aberta; Projeto Escola que Protege; Programa Saúde na Escola; Escola Ativa. (PALADINO, 2012).

Além desses programas, a Secadi desenvolveu outras ações como publicação de livros, a *Coleção Educação para Todos* e *Série de Cadernos Temáticos da Secad*, por exemplo. Realizou estudos, estabeleceu parcerias, como por exemplo, convênio com a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, firmado em 2005, com o objetivo de realizar ações voltadas para o apoio de “políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, diversidade étnico-racial, educação do campo, educação indígena, relações de gênero e educação ambiental, acesso de jovens das classes populares ao ensino superior público, dentre outras” (Ibidem).

Em 2005 a Secadi (então Secad), em parceria com Centro de Ensino a Distância da Universidade de Brasília (Cead/UnB) deu início a elaboração do curso a distância “Programa de Formação Continuada em Educação e Relações Etno-raciais” direcionado a capacitação de cerca de 50 mil¹⁰ professores das redes estaduais e municipais. O curso foi realizado em 2006 e teve o nome Educação Africanidades Brasil. Ainda em 2005 o

¹⁰ De acordo com Negreiros (2017), na planilha orçamentária esse número foi reduzido para 25 mil, e o plano de trabalho para realização do curso foi reduzido para 11 mil.

MEC estabeleceu um Acordo de Cooperação com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) para a realização do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro).

O Edital do programa (Edital no 1 do Uniafro, de 26 de abril de 2005) tinha como objetivo “apoiar as Instituições Públicas de Educação Superior no desenvolvimento de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão” (MEC, 2005, p.01). Para o cumprimento dos objetivos, os programas e projetos deveriam atuar em pelo menos um dos seguintes eixos: “Publicação”, “Formação de professores” e “Acesso e permanência”. O eixo de Publicação tem o objetivo de publicar obras sobre a temática Afro-brasileira e africana e relações-étnicos raciais. O eixo de Formação de Professores tem como objetivo atuar no apoio a cursos de especialização, extensão, aperfeiçoamento, contemplando prioritariamente História do negro no Brasil; Literatura afrobrasileira; História da África, História do negro nas Américas. Os dois primeiros eixos atuam em atendimento a lei nº10.639/03, o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 que tratam do Ensino e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O terceiro eixo está voltado para ações direcionadas ao acesso e permanência de estudantes negros no ensino superior. (Secad/Sesu/MEC, 2005, p.02).

Também foram ações da Secadi, a elaboração das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); a elaboração, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CNEEI/MEC), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de 2012 e a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, também em 2012, em conjunto com Conselho Nacional de Educação (CNE), Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH).

Em 2009 foi criado o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) para atuar na formação de professores que não tenham formação, ou que desejem realizar outra formação na área que atua, professores que atuam em áreas distintas de sua formação e que sejam graduados, mas não tenham a licenciatura.

Inicialmente, o Parfor ofertava os cursos de formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância. Em 2011 a modalidade de formação continuada passou a ser obrigação da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secadi, e a oferta se deu por meio da Rede Na Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor).

A Resolução nº 45, de 29 de agosto de 2011 estabelece orientações e diretrizes para pagamento de bolsa de estudo e pesquisa a profissionais da educação nas áreas de atuação da Secadi: de alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar indígena; educação em áreas remanescentes de quilombos; educação em direitos humanos; educação ambiental e educação especial. As bolsas foram concedidas pela Secadi e os cursos ofertados pela (Renafor), em atendimento a lei Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza o pagamento de bolsa de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica (MEC/FNE, 2011).

A Renafor tem como objetivo a formação continuada dos professores da educação básica e dividem-se entre os cursos que são oferecidos pela Secretaria de Educação Básica (RENAFOR/SEB) e os que são ofertados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (RENAFOR/Secadi). Os cursos ofertados pela Secadi tiveram como objetivo formar professores para práticas educacionais inclusivas por meio da valorização e respeito a diversidade humana e ecossistemas naturais.

A questão da formação docente sobre diversidade étnico- racial, cultural entre outras que ficavam a cargo da Secadi está comprometida pela dissolução dessa Secretaria em 2019. No lugar da Secadi foram criadas duas secretarias, a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. A dissolução da Secadi representa uma ameaça as políticas públicas de reconhecimento da diversidade, a promoção da equidade e a inclusão na educação, assim como sinaliza para um projeto de educação onde as desigualdades sociais vão ter cada vez menos espaço para discussões nas instituições de ensino. A Secadi foi uma secretaria que abrigava demandas que são pautas de reivindicação dos movimentos sociais, e as políticas públicas, bem como a própria Secadi não surgiram do nada.

Voltando à questão central, que é a efetivação da lei nº11.645/08 na educação básica e como a Sociologia no Ensino Médio pode contribuir com o debate sobre relações étnico-raciais, em especial sobre o silenciamento e violências que as etnias indígenas do Brasil

foram e ainda são submetidas. De acordo com Lahire (2014) a Sociologia cumpre um papel fundamental na formação de cidadãos nas sociedades democráticas. Para ele:

Essa ciência se construiu historicamente contra as naturalizações dos produtos da história; contra todas as formas de etnocentrismo fundadas sobre a ignorância do ponto de vista (particular) que temos sobre o mundo; contra as mentiras deliberadas ou involuntárias sobre o mundo social. (LAHIRE, 2014, p.57)

Ainda de acordo com esse autor, a sociologia poderia atuar por meio da aquisição do hábito de observar o mundo social. Uma formação cidadã compreende a formação de pessoa conscientes das desigualdades sociais, que compreendam, respeitem e dialoguem com as diferenças. Para tanto, além da revisão dos conteúdos que já eram ensinados e da inclusão de outros, é importante explorar os campos de discussões que a lei em questão possibilita as instituições de ensino.

A proposta de analisar como os assuntos que envolve as discussões sobre a história e contemporaneidade dos povos indígenas em Sociologia parte do entendimento de que esses assuntos fazem parte das discussões que as Ciências Sociais desenvolvem no Ensino Médio, como a diversidade cultural e étnica, preconceitos, racismo, marginalização e silenciamento de grupos étnicos, desigualdades raciais e sociais, etc.

O combate ao preconceito e a busca por um ensino crítico é também uma preocupação da Sociologia, então buscaremos aqui entender como a temática indígena, como obrigatória dentro de uma proposta de educação que pensa a necessidade de orientar o ensino para compreensão e reconhecimento das diferenças étnico-raciais, aparece no Ensino Médio, principalmente da área da Sociologia.

1.3 Ensino de Sociologia e a questão indígena

A Sociologia no Ensino Médio do Brasil teve um percurso difícil, onde a inclusão e exclusão dessa disciplina no currículo do Ensino Médio impossibilitou sua consolidação. A história da disciplina remonta às últimas décadas do século XIX. Uma das primeiras tentativas de implementação da Sociologia no ensino secundário foi em 1891 por influência de Benjamin Constant, então Ministro da Instrução Pública, mas não se efetivou devido sua morte no mesmo ano. A Sociologia retornou ao currículo do ensino secundário em 1925 com a reforma de João Luís Alves-Rocha Vaz tornando-se obrigatória nos anos finais dos cursos preparatórios. Em 1942, com a reforma de Capanema a Sociologia deixou de ser obrigatória na escola secundária. Em 1971 a

disciplina foi inserida pela nova LDB nos núcleos profissionalizante. Nos cursos de Magistério definidos por essa nova LDB, a disciplina entrou como Sociologia da Educação. Entre idas e vindas e outras tentativas de tornar a Sociologia obrigatória no ensino médio brasileiro, foi somente em 2008 com a lei nº 11.684/08, sancionada pelo então presidente José de Alencar que a Sociologia passou a ser obrigatória nessa etapa da educação básica.

Mesmo antes de se tornar obrigatória, a disciplina já era lecionada em algumas escolas e já existiam livros voltados para o Ensino de Sociologia. Esses livros não eram necessariamente Livros Didáticos, mas foram pensados como subsídios para o ensino de Sociologia no Ensino Médio. É o caso do livro *Iniciação a Sociologia*, de Nelson Dacio Tomazi (org.). Em sua segunda edição em 2000, publicado pela editora Atual, dedica uma unidade aos temas relacionados a cultura. Faz isso de forma muito sucinta, tendo como foco a conceituação do termo *cultura* e a diferenciação entre cultura erudita e cultura popular, assim como tenta fazer uma relação entre ideologia, classe social e cultura para, no último capítulo da unidade, explorar o tema *indústria cultural*.

Apesar de dedicar uma unidade do livro aos conteúdos referentes à *Cultura*, não há discussão sobre diversidade cultural, não há exemplos, nem aprofundamento. Assuntos como preconceito, xenofobia, racismo, etnia, relativismo cultural entre tantos outros, que poderiam enriquecer o capítulo, foram deixados de fora. Quanto aos povos indígenas, só há menção na unidade que fala dos movimentos sociais, recuperando a ida à Brasília de um grupo de indígenas com a intenção de pressionar deputados para assegurarem seus direitos. A imagem não é contextualizada e não há informações sobre a ocasião na qual a foto foi tirada. Não informa se foram grupos de várias etnias ou de uma etnia específica, nem mesmo no texto há informação mais amplas sobre os indígenas e os movimentos sociais organizados.

Outro exemplo é o livro *Introdução à Sociologia*, de Pérsio Santos de Oliveira. Em 2001 o livro já estava na sua 21ª edição. O livro inicia falando das Ciências Sociais, incluindo a Economia. Esse livro centra sua atenção no desenvolvimento de temas e conceitos típicos dessa ciência que surge com as novas sociedades que se formaram a partir das mudanças do XVIII em diante: a Sociologia. O que é a sociologia; para que serve; o que estuda; como surgiu; principais conceitos, são temas norteadores dos capítulos iniciais. No capítulo que fala sobre os fundamentos econômicos da sociedade, ao falar sobre os modos de produção o autor do livro apresenta um texto sobre os indígenas Yanomami, em Roraima. Esse texto fica num box na penúltima página do

capítulo como “Texto complementar” e tem como objetivo compreender o modo de produção característico dos Yanomami narrados no texto, tendo duas questões no final do texto como norteadoras.

No capítulo sete, uma imagem de índios do Alto Xingu em celebração da fertilidade da terra é usada para falar de identidade (Figura 11). De acordo com a legenda da foto “a identidade cultural se manifesta pelo gestual, nas roupas, nas danças e na música, na comida e outros aspectos...”



Figura 11 Celebração da fertilidade da terra pela tradicional festa Quarup dos índios do Alto Xingu (OLIVEIRA, 2001).

A ideia de aculturação aparece justificada pelo frequente contato com o branco. Mais uma vez os Yanomami aparecem no texto, dessa vez para auxiliar a discussão sobre o processo de aculturação, no qual grupos diferentes se encontram e transmitem traços um para os outros, levando a mudanças nas respectivas culturas. A imagem usada é de três mulheres e uma criança (Figura 12). A legenda aponta para a aculturação dos Yanomami em virtude do uso de roupas usadas pelos brancos, ao mesmo tempo em que usam elementos como enfeite no nariz e na boca e plumagem no cabelo que seriam característicos da sua cultura.



Figura 12 Índios Yanomami (OLIVEIRA, 2001)

A diversidade é pouco trabalhada e os conceitos carregam ideias que a Antropologia naquele momento já buscava rever, como o de identidade a partir de elementos estéticos. Na relação com outras formas de entender o quê constitui uma identidade, pensar a partir do conceito de aculturação da forma que o livro coloca é um tanto problemático. Apesar de falar da temática, não problematiza as visões etnocêntricas e questões como preconceito e discriminação com os grupos étnicos do Brasil, tampouco menciona as desigualdades étnicas. No final do texto sobre o modo de produção dos Yanomami, uma das perguntas colocadas é sobre o impacto do capitalismo na organização dos povos indígenas. Considerando que ao longo do capítulo não houve essa discussão diretamente, espera-se dos alunos a habilidade de reconhecer em duas páginas de um texto isolado as mudanças que o sistema capitalista causou na vida de mais de 300 etnias.

O livro *Sociologia: o conhecimento humano para jovens do ensino técnico profissionalizante* e *Sociologia para Jovens do século XXI*, ambos de autoria de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa, de 2005, também são iniciativas que tem como objetivo suprir a carência de livro didático de Sociologia, sendo o primeiro voltado para o Ensino Técnico Profissionalizante e o segundo para o Ensino Médio normal. Por ser direcionado ao ensino técnico-profissionalizante é possível imaginar que seu foco do livro *Sociologia: o conhecimento humano para jovens do ensino técnico profissionalizante*, é o mundo do trabalho e compreensão dos fundamentos dos processos produtivos. Os dois livros têm conteúdos sobre o modo de produção capitalista: a transição no modo de produzir, a acumulação de capital e as desigualdades sociais cada vez maiores; a globalização, tanto na produção como na comunicação, a desigualdade de acesso aos bens globalizados.

Os livros buscam uma abordagem crítica do mundo do trabalho, capitalismo e a relação com os direitos civis, sociais e políticos com a cidadania num mundo globalizado e permeado pela exclusão de grupos desfavorecidos. Os autores também fazem um percurso sobre aspectos da religiosidade, em especial no Brasil. No entanto, não estabelecem conexão entre os conteúdos de cultura, diversidade cultural, racismo e etc. apenas uma imagem de indígenas Guaranis-Kaiowás é usada no texto sobre movimentos sociais e a luta por direitos de cidadania, no livro *Sociologia para Jovens do século XXI*.

Esses são exemplos de livros que deram importantes contribuições para o ensino de sociologia antes da sua obrigatoriedade no currículo do Ensino Médio. É importante considerar também que a trajetória da Sociologia dificultou o aprimoramento da atuação dessa área na educação básica. A Sociologia foi por muito tempo, e ainda é, vista como uma disciplina acadêmica, que pode ser tanto difícil quanto polêmica no Ensino Médio. Há também uma divisão entre as Ciências Sociais que atribuem a cada uma um campo de atuação e um objeto de estudo. Não é que não exista diferenças entre as áreas, mas comumente a Sociologia e Antropologia são colocadas em lados opostos: a Sociologia estudaria as sociedades letradas, industriais, modernas e os problemas derivados do sistema de produção capitalista e a acumulação, as questões de classe social, as relações de produção e as desigualdades sociais típicas desse novo tipo de sociedade denominadas de “complexas”.

Já a Antropologia se encarregaria de estudar as diferentes culturas de sociedades pré-letradas, não industrializadas e “primitivas”, sociedades denominadas de “simples”. Essas denominações já passaram a ser questionadas a muito tempo, mas ainda influenciam a separação das áreas, isso se dá inclusive pela forma de separar os conteúdos no livro didático. A Sociologia se ocupa da sociedade industrializada e a Antropologia do estudo das diferenças culturais, dos povos indígenas, quilombolas, ciganos etc. Isso leva a duas ideias equivocadas que precisam ser desconstruídas: primeiro, a antropologia também se ocupa dos espaços urbanos entre outros, e a sociologia também se ocupa do estudo das diferentes culturas. Segundo, os sujeitos integrantes das sociedades que a Antropologia estuda não estão isolados da sociedade industrial, e estudá-las dentro das categorias citadas acima contribui para a reprodução de preconceitos e estereótipos, além de colaborar para as desigualdades sociais, já que dificulta a garantia de direitos desses grupos.

Atrelada a essa forma de conceber as duas áreas e ao contexto histórico do surgimento da Sociologia, e também considerando que a Antropologia e Ciência Política

não constituem disciplinas específicas no Ensino Médio, a Sociologia é transposta para o Ensino Médio de forma a focar em temas específicos ligados às mudanças sociais que levaram ao seu surgimento. E, por fim, já que a disciplina oficial das Ciências Sociais no Ensino Médio é a Sociologia, excluir os povos indígenas das discussões reforça a ideia de desaparecimento e/ou de afastamento desses da sociedade nacional.

Capítulo 2: A presença indígena no livro didático

Historicamente os povos indígenas foram representados por imagens que nem sempre correspondem à realidade. Imagens e discursos criados em diferentes momentos foram empurrados e reproduzidos por diversos mecanismos, e a escola é um deles. A exuberância descrita nos primeiros contatos, a construção do primitivo com o avançar da colonização, o nativismo no qual os indígenas eram utilizados como símbolo da nação, das coisas brasileiras, mas de um símbolo situado no passado, a celebração da morte do indígena pelo Romantismo/indianismo, entre outros discursos, foram “regimes de memória” (PACHECO DE OLIVEIRA, ano; 2016), ou seja, imagens e narrativas produzidas ao longo de cinco séculos que contribuíram fortemente para o apagamento dos povos indígenas na história do Brasil em favor do “cortejo dos vencedores” (BENJAMIN, 1986), portanto, dos colonizadores. Os livros de história do Brasil permeados de grandes feitos e personagens de um lado, e de outro silenciamentos da presença indígena, imagens estereotipadas servem até hoje de base para o cortejo triunfal dos vencedores.

Em sala de aula os reflexos da História Oficial se mostraram pelo conhecimento fragmentado, reprodução de conceitos e categorias estereotipadas e equivocadas como:

O “índio” como um ser vinculado ao passado, com alguma presença significativa somente na formação da colônia e na constituição do “povo brasileiro”; o “índio” como um genérico, sem atentar para a diversidade cultural das mais de 305 etnias presentes em nosso país; o “índio” como alguém que vive na floresta, isolado e nu, subsistindo apenas da caça e da pesca, e aqueles que fogem desse padrão “já não sendo índios”; e o “índio” como ser preguiçoso, que ocupa muita terras e atrapalha o desenvolvimento da nação, entre outros estereótipos. (COLLET; PALADINO; RUSSO. 2014, p. 5)

Esses equívocos são resultados de práticas escolares que desconhecem e/ou ignoram a realidade e a diversidade étnico-cultural do país, e apresentando-os de forma folclorizada, romantizada ou inexistente¹¹. Para além do livro didático, há uma escassez de recursos, e mesmo esses trazem poucos elementos que possam ser utilizados de forma pedagógica e crítica. Além de ignorar a diversidade e historicidade existente entre os povos indígenas, não apresentam as mudanças que ocorreram ao longo de séculos de colonização, e a história contada parte de uma visão eurocêntrica.

Os livros didáticos que comumente falam com mais frequência dos povos indígenas são os de História, Geografia e Literatura, e é frequente as formas de representação estereotipadas, ideias equivocadas e ausência de conteúdos que tratem sobre a contemporaneidade dos grupos indígenas do Brasil. Segundo Coelho e Bichara (2017):

o livro didático é um bem cultural dotado de historicidade e inserido em contextos sociopolíticos específicos, de modo que detém um discurso portador de intencionalidades que revelam seus sentidos ao dialogar com o saber histórico escolar, a produção historiográfica e as políticas públicas pensadas para o Ensino de História na Educação Básica – os Parâmetros Curriculares Nacionais, os editais do Plano Nacional do Livro Didático e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” (p.77)

Vale ressaltar que o livro didático não é o único portador de discurso dentro do ambiente escolar, mas o mais acessível aos alunos e o recurso mais utilizado pelos professores. No que diz respeito aos povos indígenas nos livros didáticos e a lei nº 11.645/08, existe uma diferença entre o que se tornou obrigatório e o que se tornou efetivo. Os livros didáticos utilizados após a aprovação da lei, embora tenham dado mais atenção a temática em alguns casos, ainda se utilizam atributos pejorativos e que não corresponde à realidade de todos os povos indígenas, tão pouco à história das populações indígenas no Brasil como veremos nos capítulos seguintes.

Ainda na década de 1990 trabalhos como os de Mota (1999) já tratavam sobre as formas de representação dos indígenas nos livros didáticos de História. De acordo com esse autor, os indígenas eram apresentados de forma genérica, breve e estereotipada. A

¹¹ Entende-se por visão folclorizada atitudes como vestir alunos com elementos considerados indígenas, seja no dia do índio, seja em outras ocasiões que tenham como objetivo de enfeitar as crianças. Já a concepção romântica é herança do movimento artístico, político e filosófico no século XIX. O movimento se apresentou como uma visão contrária ao racionalismo. Dentro desse movimento, o indianismo celebrou o índio como símbolo do Brasil, mas como um antepassado distante do tempo presente, e para isso as produções enfatizaram a tragédia de sua extinção. (COLLET, 2014; PACHECO DE OLIVEIRA, 2013).

forma de escrita colocava os índios no passados e suas ações não como sujeitos ativos, dotadas de interesses próprios, mas sempre em função do colonizador, sendo este último protagonista e os indígenas coadjuvantes.

De acordo com Fabian (2013) os antropólogos do século XIX desenvolveram um processo de espacialização do tempo no qual a diferença foi encarada como distância na construção do Outro. Esse autor aponta para a manipulação da temporalidade na construção do Outro. O Tempo pode construir relações de poder e segundo Fabian, há uma tendência por parte da escrita etnográfica em colocar os “referentes” da Antropologia fora da contemporaneidade, em um tempo distante daquele que escreve. Partindo disso, investiremos na tentativa de compreender as dimensões da temporalidade que envolvem as imagens apresentadas e construídas dos povos indígenas nos livros didáticos.

2.1 Breve histórico do livro didático no Brasil

A trajetória do livro didático no Brasil tem seus destaques ainda nos anos 30. Em 1938 foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático, com Comissões estaduais subordinadas para estabelecer o controle político e ideológico dos conteúdos dos livros no país. Nos anos 1960 o MEC e a United States Agency for International Development (USAID) estabeleceram acordos com o objetivo de direcionar recursos para distribuição de cerca de 51 milhões de livros gratuitos por um período de 3 anos. Em 1970 foi criado o Fundo do Livro Didático a partir de políticas de financiamento para o Livro Didático. Na década de 1970 chega o fim do convênio entre MEC e USAID e Instituto Nacional do Livro foi extinto. Em 1976 foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), que passou a executar o Programa do Livro Didático para as escolas públicas do Brasil.

Na década seguinte a FENAME foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Em 1985 a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tinha como objetivo universalizar o uso do livro didático por meio da distribuição gratuita de livros nas escolas públicas e comunitárias do país. Os livros do PNLD são escolhidos a partir do Guia de Livro Didático, no qual, além dos critérios de avaliação, contêm resenhas das obras aprovadas no Edital de Convocação para submissão de obras. A cada três anos as escolas escolhem os livros que pretendem usar. O Guia é o “um

momento especialmente importante, porque é durante a leitura das resenhas e discussão com os colegas que surge a oportunidade de conhecer não só as obras, mas principalmente os pontos de vista de seus pares” (MEC/ Guia do Livro Didático: Apresentação, 2010, p. 13).

O livro didático é uma importante ferramenta no auxílio ao professor e a oferta de áreas diferentes foi se ampliando com o passar dos anos. No ensino médio a avaliação de livros didáticos teve início em 2004 com o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM. Inicialmente, distribuiu livros de Português e Matemática aos alunos da primeira série do ensino médio da região Norte e Nordeste e em 2006 expandiu para as outras séries. Em 2007 foram distribuídos livros de Biologia pela primeira vez, contemplando alunos e professores do Ensino Médio de todo Brasil. As áreas contempladas em 2008 foram Química e História, Geografia e Física. A Sociologia só passou a fazer parte do PNLD em 2012, após ter se tornado obrigatória (Sociologia e Filosofia) nas três séries do Ensino Médio através da lei n. 11.684/08.

2.2 Livros didáticos para inclusão

Depois desse breve percurso sobre a inserção do Livro didático nas escolas públicas brasileiras, focaremos nossa atenção no PNLDem de 2012, 2015 e 2018. Inicialmente iremos estender nosso olhar para as disciplinas de História, Artes, Geografia e Literatura, uma vez que, comumente, são áreas que tratam sobre a temática indígena, mas, para posteriormente expandirmos o estudo para a disciplina de Sociologia. Considerando que os Guias dos PNLDs são apenas subsídios que indicam o que espera-se dos livros didáticos de cada disciplina em cada ano, iremos considerar tanto a parte informativa quanto as resenhas das obras.

De acordo com o Parágrafo Segundo Artigo 26-A da LDB “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (LDB, 2018, p.21). Por questões de delimitação do estudo, nos concentraremos no Ensino Médio.

O Guia do PNLDem-2012 de História relata uma superação de visões historiográficas que ignoram a pluralidade étnica e que explicam a formação da nacionalidade a partir das três raças: brancos, negros e indígenas no âmbito da produção acadêmica. De acordo com esse Guia, “Abordagens pejorativas, visões preconceituosas

e tratamentos estereotipados dos povos afrodescendentes e indígenas já não estão presentes também na produção didática”. Chama ainda a atenção para a contribuição da história na disseminação de conhecimentos da História e cultura de indígenas e afrodescendentes. O próprio Guia diz que a História e a Cultura da África recebem mais atenção que a história indígena na maioria das coleções aprovadas, o que demonstra um déficit em conteúdos e um desafio para a implementação da lei em questão.

Entre os Guias PNLDEM-2012 e o PNLDEM-2015 há uma diferença na redação do texto quanto a temática indígena na parte informativa inicial, que a princípio pode levar a acreditar que a existência da lei 11.645/08 deixa de ser um ponto específico ao qual os docentes que escolherão os livros devem se atentar. Os critérios eliminatórios, tanto comuns do Edital quando específicos da História, do PNLD 2015 estão mais sintéticos do que no ano de 2012. Essa mudança no texto suprimiu a especificação das legislações a serem observadas como critério eliminatório, estando presentes apenas nas “Fichas de Avaliação”.

No PNLD-2018 não houve muitas mudanças. A menção a lei ficou ainda menos presente no corpo do texto, embora esse mantenha os critérios eliminatórios bem semelhantes ao PNLD-2012, em especial no que diz respeito aos povos indígenas, os dois PNLD’s esperam do livro do aluno o desenvolvimento de “abordagens qualificadas sobre a História e Cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas” (PNLD, 2018, p. 12). A lei continua presente na Ficha de Avaliação, no entanto, há uma carência de explicações sobre a importância de inserir determinados conteúdos no currículo da educação básica, e principalmente da necessidade de repensar imagens e conceitos reproduzidos tanto pela historiografia quanto pelo livro didático e posturas assumidas pela escola, como a concentração de atividades temáticas no dia do índio ou durante o mês de abril, por exemplo.

Cabe a disciplina de História pensar diferentes formas de apresentar o conteúdo, partindo de uma visão mais crítica de si mesma. Pensar os fatos e problematiza-los; analisar quem são os sujeitos históricos, os grandes nomes, os lugares a eles atribuídos e compreender que essas denominações se dão sempre em relação a outros grupos que deixam de ocupar esses lugares, cujos motivos podem ser a base para a reflexão do conteúdo. Assim, de acordo com Pacheco de Oliveira (1999,p.08) a “compreensão das sociedades e culturas indígenas não pode passar sem uma reflexão e recuperação crítica da sua dimensão histórica. ”

Outra disciplina onde a temática indígena é trabalhada e pode ser bem explorada é na Geografia. No entanto, também há uma ausência de informações e/ou a utilização de estereótipos e informações descontextualizadas nos livros didáticos dessa disciplina. Segundo Printes (2014) os livros de Geografia também carregam uma parcela da invisibilidade sobre a temática indígena pelos poucos textos e imagens que apresentam. Além de serem poucas as informações e imagens, de acordo com a autora, são apresentadas de forma panorâmica e superficial. É comum a homogeneização dos modos de vida sua história vinculada ao passado, principalmente a chegada dos portugueses, ou atrelados as etnias que vivem na floresta amazônica, até pelo fato de que a imagem dos índios como aquele que vive na floresta ainda ser reproduzida, assim como na História, esses estereótipos também estão presentes nos livros de Geografia.

A Geografia como disciplina que estuda o espaço tem o território como importante ferramenta para explorar a diversidade e desigualdade dos espaços, relações de poder e exploração de recursos naturais e as relações dentro da sociedade como um todo, “É preciso entender os processos, os fluxos, as relações entre pessoas e grupos.” (PNLD, 2018, p.12). O PNLD-Geografia 2015 e 2018 mencionam a lei 11.645/08 nas respectivas fichas de avaliação no que se refere ao “respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio”. No PNLD de 2012, embora os critérios sejam os mesmos, a lei não é mencionada.

Na análise das obras do PNLD-Geografia 2012, o Guia identifica nas coleções uma carência em relação a conteúdos que trabalhe a valorização de afrodescendentes e indígenas, o que seria um impasse na incorporação do livro didático na esfera da cidadania. Os temas, na maior parte das coleções são abordados superficialmente e de forma pontual, deixando de explorar questões como diversidade cultural, étnica e do espaço brasileiro. Essa carência leva a necessidade de o professor buscar outras fontes, ou, na pior hipótese, deixar de explorar essas questões dentro da Geografia. Temas como a “questões de gênero, desigualdade social e aspectos históricos que envolvem a formação do povo brasileiro, a participação dos indígenas e o processo de escravização dos negros africanos no Brasil são tratados de modo incipiente, em abordagem pontual” (PNLD, 2012, p.51), além das generalizações com que os temas são tratados.

O Guia do PNLD de 2015 também trata sobre a invisibilidade e superficialidade dada a temática, apesar de compartilhar com o PNLD anterior os mesmos critérios de respeito a legislação. No PNLD 2018 a avaliação das coleções relata de forma mais positiva a presença da temática indígena, embora algumas coleções ainda deixem a

desejar quanto ao papel e as formas de representações das populações indígenas no livro didático de Geografia.

Quanto ao livro didático de Artes, umas das áreas que se dedicaria a temática indígena, foi apenas a partir do PNLD-Arte 2016 que as escolas de ensino fundamental passaram a contar com esse suporte. As escolas do Ensino Fundamental- Anos Iniciais receberam livros para esse componente curricular em 2016. No ano seguinte o Fundamental- Anos Finais recebeu o livro para o componente. Já o Ensino Médio recebeu em 2015. Nos três casos, o Guia de Livro didático chama a atenção para a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira, africana e Indígena no currículo a partir de 2008.

O primeiro PNLD-Arte para o ensino médio traz em seu corpo o Artigo 26-A da LDB, apresentando para o professor suas incumbências de acordo com a lei. Aponta para a importância de contribuir para educação das relações étnico-raciais, de combater estereótipos e preconceitos de todos os tipos, buscando promover a imagem de indígenas e afrodescendentes de forma positiva, dando visibilidade aos seus “valores, tradições, organizações e saberes na formação do espaço geográfico brasileiro” (PNLD, 2015, p. 19). Dentre os objetivos da aula de Artes no Ensino Médio, destaca-se o seguinte: “Possibilitar o acesso às produções e manifestações indígenas e de afrodescendentes, viabilizando ações de contextualização, análise e reflexão crítica de suas obras”. O PNLD também traz a necessidade de incorporação da produção artística contemporânea desses povos. O PNLD- Arte 2018 aprovou cinco obras, enquanto o PNLD-Arte 2015 tinha aprovado apenas duas. No entanto, dentre as cinco obras aprovadas em 2018, de acordo com as resenhas apresentadas no Guia, apenas duas tratavam da questão indígena. E das duas aprovadas em 2015, apenas uma tratava diretamente da temática indígena. É interessante observar que uma dessas obras que não inseriu no seu texto temas relacionados aos povos indígenas em 2018 é a segunda edição de umas das obras aprovadas em 2015 e que neste ano contemplava a temática.

Na área de Literatura os Guias dos PNLD de 2012 e 2015 abordam a temática indígena de forma bem superficial, sendo que o PNLD de 2012 nem menciona diretamente os grupos indígenas, refere-se de forma bem generalizada a diversidade étnica e cultural brasileira. No PNLD 2015 já é possível observar poucos avanços, apenas acrescentando a lei 11.645/08 em seus Critérios eliminatório de forma explícita. É no PNLD- Português de 2018 que há uma mudança significativa na postura em relação a esforços para implementação do Ensino da História e Cultura Indígena na disciplina de Português.

O Guia chama a atenção para a importância de os professores observarem na hora da escolha, a presença de temas contemporâneos relacionados a cultura afro-brasileira e indígenas, bem como para inserção de literatura referente a esses grupos, seja obras que tematizem sobre, seja obras escritas por eles. O Guia do PNLD-Português 2018 trata da lei nº 11.645/08 como algo enriquecedor e que imprimir significado mais amplo a aprendizagem dos estudantes. De acordo com o Guia, as leis nº10.639/03 e 11.645/08 “devem ser cumpridas a rigor, a fim de trazer para o ambiente escolar aspectos de uma história ainda pouco contada, livre das práticas reprodutoras da visão estereotipada, alimentada, há muito, pelo imaginário eurocêntrico presente em conteúdos da área.” (PNLD, 2018, p.11).

Destaca-se ainda, a importância das leis para a compreensão das culturas de matriz africanas e indígena na constituição do povo brasileiro. Segundo o Guia, a discussão sobre aspectos de diferentes culturas e visões de mundo, assim como a reflexão sobre as razões do currículo oficial não apresentar determinados conteúdos por anos é imprescindível para a formação cidadã dos alunos. Porém, mesmo reconhecendo a importância da inclusão dos conteúdos referentes aos diferentes grupos étnicos, a ausência de informações nas coleções de livros didáticos também é uma realidade da disciplina de Português, em especial na área de literatura. Assim, cabe ao professor dessa disciplina também, ir em busca de subsídios para debater em sala sobre culturas afro-brasileiras e indígenas.

A análise das coleções aprovadas no PNLD-Português 2018 leva a mesma conclusão das áreas citadas acima e nos outros anos, ou seja, a ausência de conteúdos sobre a temática afrodescendente e indígena se constitui em desafio para efetivação de uma educação pautada nas relações étnico-raciais, cujo objetivo é formar cidadãos conscientes quanto a pluralidade étnica em busca de promover relações étnico sociais positivas.

A disciplina de Sociologia tem como importante marco legal a Lei n. 11.684/08 que tornou obrigatório o ensino de Sociologia nos três anos do Ensino Médio. Foi a partir da sua obrigatoriedade que a disciplina passa a fazer parte do PNLD em 2012. Neste trabalho nos referimos apenas a Sociologia para facilitar a compreensão, uma vez que assim está no currículo do Ensino Médio, mas consideraremos a área de Ciências Sociais como um todo durante a análise, mas em especial a Antropologia e a Sociologia. No próprio PNLD- Sociologia 2012, como critério de avaliação, está a contribuição das três áreas, Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, esta última etapa da educação básica tem como “objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política”. Para tanto, atua a partir de dois eixos fundamentais: “a relação entre indivíduo e sociedade, a partir da influência da **ação individual** sobre os **processos sociais**, bem como a importância do processo inverso, e a dinâmica social, pautada em processos que envolvem, ao mesmo tempo, porém em gradações variadas, a manutenção da ordem ou, por outro lado, a mudança social.” (PCNEM, ano, p. 36)

Os PCN’s para o Ensino Médio lançam alguns questionamentos a partir dos quais será possível problematizar fenômenos sociais: “a) De que maneira explicar a existência e a manutenção das coletividades humanas? De que modo acontece a interação entre o indivíduo e essas coletividades? b) Que mecanismos interferem na organização e estruturação dos quadros sociais da vida humana? c) Como a mudança social é produzida e pode ser explicada?” (PCNEM, ano, p. 37). Ainda segundo os PCN’s para o Ensino Médio, a Sociologia permite instrumentalizar o aluno para a compreensão da realidade social, permitindo a construção de uma postura reflexiva e crítica, de maneira que ele possa, a partir do exercício da sua cidadania, contribuir com mudanças sociais na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Além de munir os alunos de instrumentos para compreensão da sua realidade social, cabe a Sociologia no Ensino Médio ampliar a percepção fornecendo “instrumentais teóricos para que o aluno entenda o processo de mundialização do capital, em correspondência com as sucessivas revoluções tecnológicas” (ibidem). De forma breve e geral, essas seriam as atribuições da Sociologia, que até então é ministrada obrigatoriamente apenas nessa última etapa da Educação Básica.

A partir dessas colocações, sendo a Sociologia capaz de instrumentalizar a compreensão da realidade social local e mais ampla, é viável pensar as relações étnico-raciais dentro da disciplina e suas contribuições para os objetivos da Sociologia, assim como as contribuições da Sociologia na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

A formação cidadã é uma das finalidades do Ensino Médio, segundo a LDB. Em consonância a LDB, as Diretrizes Curriculares para Educação da Relações Étnico-Raciais também apontam para uma formação cidadã, e como vimos acima, os PCN’s para o Ensino Médio apontam para o mesmo objetivo. Para tanto, a Sociologia, com questões conceituais e metodologias, a Antropologia com suas contribuições para a compreensão do conceito de cultura e diversidade cultural e a Política, com a contextualização das

transformações sociais, políticas e econômicas, devem atuar em conjunto. Esses três campos devem se articular no ensino de Sociologia considerando que:

O primeiro conjunto de competências e habilidades reúne as questões teóricas e metodológicas da Sociologia [...] O segundo conjunto ajusta-se perfeitamente à cultura, enquanto conceito estruturador. Cultura é diversidade cultural, identidade cultural, indústria cultural, mídia e propaganda, alienação e conscientização etc [...] No terceiro conjunto são contemplados os conceitos de trabalho e de cidadania. (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais)

No que diz respeito às contribuições da Antropologia para o ensino Médio, podemos destacar a capacidade de problematizar posturas etnocêntricas, que levam a atitudes preconceituosas, relativismo cultural, o conceito de cultura e identidade, entre outros, que podem ser a base para a discussão sobre diferenças e o convívio positivo com a diversidade. Lahire (2014) afirma que o ensino de sociologia na educação básica não se trata de ensinar teorias, métodos ou autores, mas de introduzir nessas séries hábitos da disciplina. Segundo esse autor, isso se daria a partir de casos e exemplos visíveis de diferenças culturais, por exemplo, assim como pela participação dos alunos em verdadeiras formas de investigação, como a objetivação etnográfica e estatística, e a entrevista. Considerando os objetivos da Sociologia para o Ensino médio e os caminhos que deve seguir para alcançá-los, como a disciplina se relaciona com a educação das relações étnico-raciais? E como conteúdos relacionados ao Ensino da História e Cultura Indígena estão ou podem estar presentes no cotidiano escolar através das Ciências Sociais?

O PNLD- Sociologia 2012 apresenta quatro princípios básicos a serem observados para a Sociologia:

1. Assegurar a presença das contribuições das três áreas que compõem as Ciências Sociais: Antropologia; Ciência Política; e Sociologia.
2. Garantir que as Ciências Sociais se apresentem nas páginas do livro como um campo científico rigoroso, composto por estudos clássicos e recentes e por diferenças teóricas, metodológicas e temáticas.
3. Permitir, por meio de mediação didática exitosa, que o aluno desenvolva uma perspectiva analítica acerca do mundo social.
4. Servir como uma ferramenta de auxílio ao trabalho docente, preservando-lhe a autonomia. (PNLDEM/Sociologia, 2012, p. 08)

O primeiro PNLD- Sociologia identificou uma série de dificuldades nos livros apresentados, como inadequação aos propósitos da Sociologia no Ensino Médio, poucas discussões sobre diversidade regional e cultural, e no caso do Brasil há um desequilíbrio

de informações, prevalecendo imagens, referências e produções científicas da Região Sudeste, e estereótipos quanto a Região Nordeste. Naquele ano apenas duas¹² obras foram aprovadas e as resenhas presentes do Guia não apontam para a presença de questões relacionadas a Antropologia diretamente, o que deixa sobre o professor a responsabilidade de buscar suporte.

No PNLD de 2015 houve um aumento significativo de obras aprovadas, chegando a seis¹³, e segundo o Guia do Livro didático de Sociologia desse ano, isso contribui para melhoria dos materiais didáticos, com destaque importante para a presença de professores do ensino médio como autores entre as seis coleções aprovadas. Quanto a temática indígena, apenas uma das resenhas chama a atenção para a necessidade de apresentar a diversidade da população nas diferentes regiões do Brasil, assim como falar sobre as identidades indígenas na interação com realidades diferentes, muito embora as demais resenhas não mencionem que as obras abordassem esses conteúdos especificamente. O que as resenhas apontam é para a presença de temas como etnocentrismo, cultura, identidade, etnicidade, relativismo, ideologia, questões étnico-raciais, mas não fazem avaliações sobre como esses temas são abordados e a partir de quais conteúdos.

Os critérios eliminatórios específicos postos pelo Edital não mudaram muito desde o primeiro PNLD para a disciplina de Sociologia. No último Edital acrescentou-se apenas a presença de resultados de pesquisas contemporâneas no Brasil como critério a ser observado e com caráter eliminatório. O respeito a legislação relativa ao Ensino, e consequentemente lei 11.645/08, faz parte dos critérios comuns a todas as áreas, o que reforça a ideia de que todas as áreas podem e devem contribuir com os objetivos da lei.

2.3 Livros didáticos de Sociologia frente à Lei 11.645/2008

Nessa etapa da pesquisa, contaremos com a análise de três exemplares de livros didáticos de Sociologia¹⁴, são eles: *Tempos Modernos*, *Tempos de Sociologia*, de autoria

¹² Sociologia para o Ensino Médio, de Nelson Dácio Tomazi.

¹³ As obras aprovadas foram: Sociologia para o Ensino Médio, de Nelson Dácio Tomazi; Tempos Modernos, Tempos de Sociologia, Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Balmant Emerique e Julia O'Donnel; Sociologia, Silvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim; Sociologia em Movimento, de Afranio Silva, Bruno Loureiro et al.; Sociologia Hoje, de Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros; Sociologia para Jovens do Século XXI, de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa

¹⁴ Os índices dos livros analisados estarão disponíveis no Anexo I deste trabalho.

de Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Balmant Emerique e Julia O'Donnel; *Sociologia em movimento*, de Afranio Silva, Bruno Loureiro, Cassia Miranda, entre outros; e *Sociologia hoje*, de Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros. No PNLD-Sociologia de 2012 o livro *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* já havia sido aprovado em sua 1ª edição, com um conteúdo mais resumido. Os três livros citados estão entre os seis aprovados no PNLD de 2015 (edições usadas nesse estudo) e entre os cinco aprovados em 2018. Dos seis livros aprovados para o PNLD 2015 apenas um não foi aprovado em 2018, o *Sociologia para o Ensino Médio*, de Nelson Dacio Tomazi.

O livro *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* faz parte do PNLD de Sociologia desde o primeiro edital. O Guia do PNLD de 2012 apresenta uma versão mais sintética, com 280 páginas, divididas em 20 capítulos. O livro em sua primeira edição apresenta uma proposta interessante na organização dos conteúdos, se utilizando do cinema como suporte para estabelecer um diálogo com os conteúdos. Na Unidade II intitulada “A sociologia vai ao cinema”, cada capítulo inicia com uma imagem do filme Temos Modernos, Charlie Chaplin acompanhada de uma descrição da cena representada na imagem. Na análise dessa versão o PNLD de 2012 chamou atenção para ausência das contribuições possíveis dos estudos da antropologia. O livro se dedica ao estudo da modernidade no contexto urbano, deixando a desejar quanto as questões do meio rural.

Na segunda edição aprovada no PNLD de 2015, a ideia de trabalhar sociologia auxiliado pelo cinema em uma das unidades do livro foi mantida. O conteúdo foi ampliado, passando de 280 páginas para 383 páginas, que foram divididas em 22 capítulos. A primeira unidade do livro, a Parte I, “A aventura sociológica”, teve mudanças significativas. O que na primeira edição era apenas uma apresentação do contexto de surgimento da Sociologia, da passagem da sociedade feudal para a sociedade moderna com 20 páginas, passou a ser uma unidade intitulada “Saberes cruzados” que fala não só do surgimento da Sociologia, mas também da Antropologia e da Ciência Política. São quatro capítulos que fazem uma passagem entre os conhecimentos das três áreas das Ciências Sociais.

Essa mudança talvez conte com a contribuição dos autoras Raquel Balmant Emerique (Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e Julia O'Donnel (Doutora em Antropologia Social pelo PPGAS/Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro) que não participaram da primeira edição do livro.

No entanto, apesar das significativas melhorias e da inclusão da Antropologia, o livro ainda centra nas questões da sociedade urbana e industrial.

No primeiro capítulo, *A chegada dos “tempos modernos”* no tópico *Ampliando horizontes e descobrindo o “outro”*, em menos de duas páginas é explicado que com a chegada dos europeus no continente americano, produziu-se narrativas que tratavam esses povos americanos como exóticos, relatos que os tratavam da inferioridade e atraso. Apresenta ainda nessas duas páginas, versões que levantaram discussões sobre a razão desses escritos, citando Michel Montaigne que questionou a tese da superioridade europeia, além dos trabalhos de Tzvetan Todorov sobre a chegada dos europeus e o efeito do encontro de diferentes costumes. Essa discussão vem acompanhada de uma gravura que ilustra o encontro de Cristóvão Colombo com os nativos americanos.

No capítulo 3, que trata sobre a antropologia, de início já se encontra a seguinte imagem:

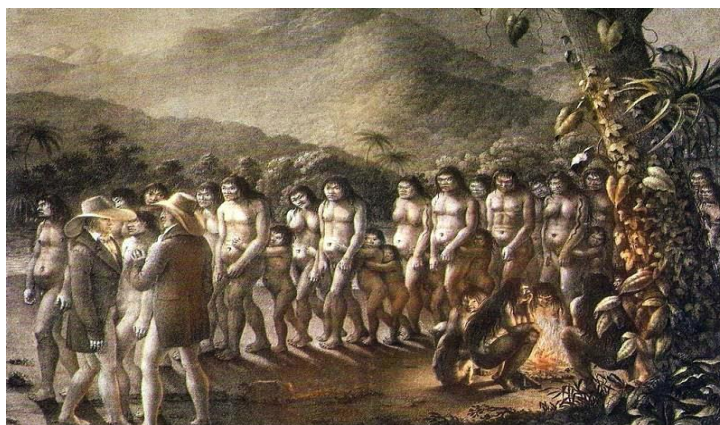


Figura 3 E. E. Meyer. Segundo Johann Baptist Von Spix (1781-1826) e Karl Freidrich Phillip Von Martius (1794-1868) festa de beber dos coroados), 1820-1823. Litografia colorida: 47,4 x 62,5 cm. Acervo: Museu Castro Maya, Rio de Janeiro.

Como explicação para a imagem, abaixo tem um comentário sobre o hábito dos viajantes de fazer registros em escritos ou ilustrações ao virem ao Brasil para pesquisar a fauna, a flora, a hidrografia, minérios e costumes nativos. Em seguida, ao desenvolver o assunto do capítulo, os autores colocam a Antropologia como a ciência que estuda o “outro” desconhecido e distante. Busca desenvolver os conceitos de alteridade e etnocentrismo. Traz autores como Franz Boas, Lévi-Strauss para trabalhar o evolucionismo, relativismo. Fala sobre a etnografia como método próprio da antropologia, da antropologia como a busca de conhecer o estranho. Isso tudo em seis páginas. Na sétima página, para finalizar, traz como Leitura Complementar um Texto de Pierre Clastres, *A sociedade contra o Estado* que fala das sociedades primitivas e a negligência do Estado com as necessidades dessas sociedades, assim como ressaltando a

sua capacidade técnica de suprir suas necessidades, o que acabaria com a ideia de inferioridade atribuída a esses grupos. Para ilustrar o texto, os autores usam uma foto na qual mulheres indígenas da etnia Guarani-Kaiwá fabricam sabão artesanal.



Figura 4 Índigenas da etnia Guarani-Kaiwá fabricam sabão artesanal

O último capítulo dessa unidade dedica-se aos conceitos básicos da Ciência Política e um pouco da história e dos principais nomes, como Nicolau Maquiavel, Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, e nomes mais recentes como Robert Dahl e Victor Nunes Leal, tratando de temas como Poder, Democracia, Ciência Política no Brasil, tanto histórico como contemporaneamente. Ao falar da política na vida contemporânea, as autoras os movimentos sociais e os sistemas de cotas são usados como exemplo de conquistas dos povos indígenas.

Nessa primeira unidade, responsável por apresentar um panorama geral do que cada área se interessa em pesquisar, como podemos perceber, há uma carência não só da temática que estamos pesquisando, mas do próprio entendimento do que seja a antropologia. Os conteúdos apresentados levam ao entendimento da Antropologia como uma Ciência que estudaria o “primitivo”, “exótico”, distante das sociedades ditas complexas, urbanas e modernas, e todo aquele que for apresentado como objeto de estudo da Antropologia, por consequência, será colocado dentro dessas categorias que criam mais barreiras para educação e compreensão da diversidade cultural.

Os nove capítulos da segunda unidade tem como foco as questões relacionadas às mudanças no modo de produção, o capitalismo a partir do estudo dos clássicos Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, assim com Georg Simmel e a vida nas grandes cidades, e etc. Na unidade III a temática se centra no Brasil. No capítulo 5, “O apito da fábrica”, os principais conceitos desenvolvidos são do sociólogo Durkheim. A imagem

de uma indígena Karajá da aldeia Santa Izabel, no Tocantins. A indígena está fabricando bonecas e o objetivo do uso da imagem e do texto que a acompanha é mostrar diferentes formas de divisão social do trabalho.

No final do capítulo 14, *Brasil, mostra tua cara!*, como último tópico temos os *Outros brasis*. Esse tópico apresenta brevemente a diversidade étnica do Brasil em duas páginas. Apresenta dados do IBGE sobre quantidade de etnia e línguas, fala sobre a desconstrução do estereótipo do indígena como aquele que vive nu na floresta e usam uma imagem de indígenas Pankararu vestidos com “roupas típicas”. Discute um pouco sobre a demarcação de terras e as desigualdades sociais. O capítulo 15 volta a falar sobre povos indígenas mais uma vez ao falar sobre o trabalho compulsório no período de colonização. De acordo com o texto, foi um período violento, que impôs seus hábitos por ser mais forte. Em seguida, para falar das capturas de índios usa a imagem de Jean-Baptiste Debret:



Figura 5 Jean-Baptiste Debret, *O caçador de escravos*, 1827. Acervo Biblioteca Digital Luso Brasileira

Após a imagem, os autores finalizam o texto com o seguinte parágrafo:

...no século que se seguiu à chegada dos portugueses a América, houve um verdadeiro “repovoamento” do território. Os nativos foram substituídos por outros grupos, porque foram dizimados aos milhares. A história do trabalho na colônia teve um começo cruel que prosseguiu com mais sofrimento. Aos indígenas seguiram-se os negros africanos, que já vieram escravizados de seu continente de origem.

No capítulo seguinte, a primeira página conta com uma pintura de Vitor Meirelles, intitulada *A primeira Missa do Brasil*, de 1860, para iniciar a discussão da pergunta que dá nome ao Capítulo, *O Brasil ainda é um país católico?*



Figura 6 A primeira missa no Brasil, Vitor Meirelles, 1860. Acervo: Biblioteca Nacional

O capítulo segue sem fazer menção ou dar alguma explicação sobre a imagem e os próximos capítulos seguem sem fazer menção aos povos indígenas do Brasil. O capítulo dezoito abre uma discussão sobre as diferenças, sobre discriminação racial. Os capítulos seguintes abordam temas como democracia, política, cidadania, participação, inclusão, direitos políticos, a história do voto, desigualdades sociais, violência, justiça, entre outros

O que podemos concluir do livro *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* é que embora tente atender aos critérios dos editais do PNLD, do Guia, dos PCN's, das OCN's, LDB e demais normas e diretrizes para Ensino Médio e para o ensino de Sociologia, não existe um equilíbrio na distribuição de conteúdos das áreas, tão pouco há uma preocupação em utilizar conteúdos referentes a lei nº11.645/08. As Ciências Sociais, em especial a Sociologia e a Antropologia podem contribuir grandemente para o combate a preconceitos e atitudes violentas. Podem também proporcionar espaços de reflexão sobre o próprio papel na educação, bem como a importância e as limitações das demais disciplinas. Essas duas áreas podem, por exemplo, proporcionar momentos de reflexão sobre a subalternização de alguns grupos na historiografia, o silenciamento dos povos indígenas, desconstruir conceitos equivocados, refletir sobre a origem e função desses conceitos. Podem também nos ajudar a compreender a manutenção de identidades a partir da compreensão de diversas culturas, como essas são dinâmicas, e como esse dinamismo se relaciona com as identidades. Porém, para isso, há um caminho difícil para ser traçado, caminho esse que passa pela revisão da história, compreensão do papel das Ciências Sociais e compromisso com os sujeitos envolvidos, tanto na história quanto com os presentes em sala de aula.

O livro *Sociologia em Movimento*, de autoria de Afrânio Silva, Bruno Loureiro, Cassia Miranda, entre outros, também distribui seus conteúdos entre as três áreas. O livro tem 400 páginas divididas em seis unidades e quinze capítulos. O terceiro capítulo é centrado nas discussões sobre cultura, ideologia, relativismo cultural, etnocentrismo, mas de forma bem geral, sem usar exemplos ao longo do texto. Nesse capítulo, os autores fazem uso de imagens, mas não desenvolvem o conteúdo em conjunto com a imagem. As imagens são usadas em tópicos que fala sobre diferentes correntes antropológicas, como a imagem de Comunidades Kalapalo e Wuaja no Parque Indígena do Xingu, e sobre etnocentrismo e relativismo cultural, quando cinco imagens são usadas: uma de indígenas utilizando aparelhos tecnológicos como GPS e câmera, aldeia Lapetanha, Cacoal, RO. Maio de 2012; Aborígenes australianos comemorando a criação de reservas naturais Austrália, em 2009; e os diferentes usos do elefante, uso para atividade profissional e entretenimento na Tailândia e elefantes em exibição no Japão. O comentário sobre os indígenas se resume ao seguinte trecho que fala sobre o encontro de diferentes culturas ao longo da história da humanidade:

As consequências, em muitos casos, foram devastadoras para as sociedades e culturas mais fracas militarmente, que tiveram seus valores culturais relegados a uma posição subalterna, quando não extinto. Foi o caso das culturas ameríndias, que viram suas manifestações culturais e seu modo de vida ser dizimado no contato com o colonizador europeu. Ainda hoje, povos e sociedades com práticas culturais distintas da ocidental dominante são considerados “inferiores” e “atrasados”. (SILVA; LOUREIRO; MIRANDA et al, 2013, p. 64)

O capítulo continua com a discussão da indústria cultural e ideologia. O capítulo 5 é sobre Raça, etnia e multiculturalismo. Desenvolve conteúdos sobre preconceito e discriminação. Tenta explicar as premissas do etnocentrismo com as atitudes dos colonizadores europeus. A dominação de um grupo por outro é mais uma vez ilustrada pela imagem de soldados escoltando índios (figura 5). Apesar do uso da imagem e do texto problematizar a ideia de superioridade de uns grupos em relação a outros, o foco é nos negros e mestiços, não fazendo menção nesse texto sobre as narrativas sobre as etnias indígenas e a relação destas com os colonizadores.

Um ponto interessante desse capítulo é o debate sobre os conceitos de etnia e raça e a superação desse último, definindo etnicidade como a “consciência de pertencer a determinada comunidade étnica” (p.118). De acordo com o texto, o termo “etnia” está

associado a diversidade cultural e se refere a processos “históricos e culturais construídos por meio da interação social”. Dessa forma, a compreensão do termo ajudaria a superar a ideia de que existiria raças superiores e raças inferiores, uma vez que etnia enfatiza a cultura, e raça o biológico.

No final do capítulo, no box “instrumentos jurídicos” os autores fazem um breve apanhado sobre o Ensino da História da África e dos Negros no Brasil, quando as leis 10.639/03 e 11.645/08 são apresentadas, assim como as mudanças que introduziram na LDB. O texto do box destaca a participação dos movimentos sociais negros e indígenas na conquista dos direitos das últimas décadas, inclusive na aprovação das duas leis.

Para finalizar a presença dos povos indígenas no livro *Sociologia em Movimento*, no capítulo 14, ao falar de papéis de gênero a partir das instituições *família* e *igreja*, apresenta em uma página um conjunto de cinco fotos com configurações familiares diferentes, postas lado a lado, e na página seguinte, de forma isolada, em um box de “Saiba mais”, uma imagem de mulheres Bororo (Figura 7) e de outras etnias, acompanhadas de um texto de um parágrafo que trata sobre a estrutura de parentesco dos Bororo.



Figura 7 Mulheres Bororo e de mais nove etnias se reuniram no II Seminário para mulheres indígenas em Juara, Mato Grosso, setembro de 2012. (Silva et al., 2013, 351)

A presença indígena dentro de temas que são pertinentes as diversas questões que podem ser trabalhadas também é limitada nesse segundo livro analisado. Primeiramente, diante das possibilidades que podemos enxergar nas Ciências Sociais para se relacionar com as relações étnico-raciais, e principalmente com as demandas históricas e contemporâneas dos povos indígenas, os grupos indígenas tem pouco espaço no livro *Sociologia em Movimento*. Além da ausência, quando aparece é minimamente, os textos

são curtos, generalistas e as imagens não são contextualizadas, tanto no que diz respeito a sua produção, quanto no uso dentro do conteúdo.

O livro recorre a textos e imagens para se referir a algo que está no lado oposto ao da sociedade moderna estudada pela sociologia. Seja para falar do trabalho, de modos de produzir, da organização das famílias, seja para falar de questões como diversidade, racismo etc. Não que essas diferenças não existam, mas trata-las de modo tão generalista acaba reforçando a ideia equivocada de homogeneidade e também ignorando a diversidade entre esses grupos, levando os alunos a pensarem que todos os grupos compartilham as mesmas características, além de ignorar a presença de indígenas na sociedade nacional como um todo.

O último livro a ser analisado é o *Sociologia Hoje*, de Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros. Esse livro, assim como os últimos, mas de forma mais demarcada, traz os conteúdos da Antropologia, Sociologia e Ciência Política. A divisão das áreas aqui é muito clara, já que o livro tem apenas três Unidades (cada uma com cinco capítulos), uma para cada área (e utilizando cores diferentes nas laterais direita das páginas, o que deixa bem visível onde começa e termina cada unidade). A primeira Unidade organiza em seus cinco capítulos os conteúdos da Antropologia. Os cinco capítulos tratam sobre “Evolucionismo e diferença”, “Padrões, normas e cultura”, “Outras formas de pensar a diferença”, “Antropologia brasileira” e “Temas contemporâneos da Antropologia”.

De início, já no primeiro capítulo o livro se empenha em falar dos indígenas na contemporaneidade. Relata a resistência dos povos indígenas apesar dos relatos de sua dizimação. Um ponto que não apareceu nos demais livros analisados que aparece aqui é sobre a relação das populações indígenas e o capitalismo. Os autores mostram a relação dessas populações com tecnologias e que isso não esvazia suas identidades, e que além de não deixarem de ser indígenas, esses recursos podem ser utilizados como forma de fortalecimento e põe em questão os elementos constitutivos de uma identidade. Utilizam imagens de indígenas na contemporaneidade, uma de indígenas protestando do lado de fora do Palácio do Planalto, em Brasília (Figura 8); e outra de indígenas da aldeia Ipatse, no Parque Indígena do Xingu, utilizando câmeras para entrevistar uma visitante (Figura 9).



Figura 8 Indígenas de etnias do Maranhão e do Amazonas protestando em frente ao Palácio do Planalto em 2012 (MACHADO et al., 2014, p.36)

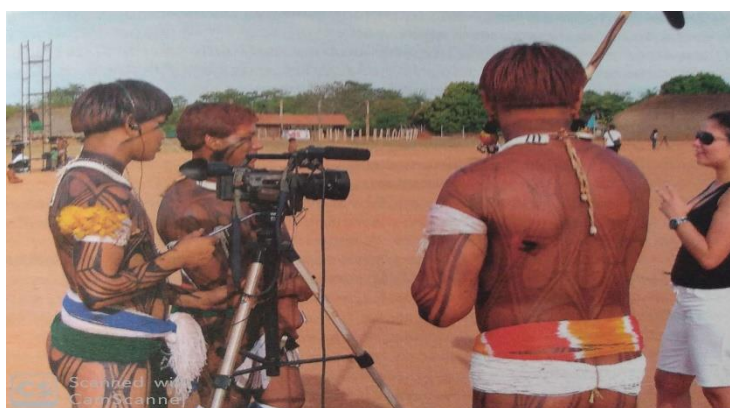


Figura 9 "Na aldeia Ipatse, no Parque Indígena do Xingu, Integrantes do Coletivo KuiKuru de Cinema Entrevistam visitante. Foto de 2007" (MACHADO et al., 2014, p. 37)

No último tópico do capítulo, “Populações indígenas no Brasil”, os autores fazem um resumo sobre a história dos povos indígenas no Brasil. O texto tem como proposta desconstruir a ideia de permanência de modos de vida dos séculos passados até hoje, ao mesmo tempo que tenta mostrar que esses grupos resistiram, mudaram e continuam mudando. O texto também aponta a atuação dos jesuítas, assim como dos franceses, holandeses e portugueses no processo de catequização e colonização. No entanto, da expulsão dos jesuítas em 1759, o texto dá um salto para XX e a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que em 1967 vira Fundação Nacional do Índio (Funai) ficando um vácuo de mais de um século. Esse vácuo deixa de fora as importantes reformas pombalinas que impôs aos povos indígenas o uso exclusivo da língua portuguesa, estimulou o casamento de indígenas com não indígenas e o convívio com o objetivo de integrá-los aos costumes não indígenas.

Outro elemento importante que fica perdido nesse vácuo é a utilização da mão de obra indígena como trabalho escravo e as formas violentas de adquirir escravos e justificar essas ações. As criações do Indianismo/Romantismo no século XIX a respeito

dos índios é central para compreendê-los enquanto símbolos do Brasil ao mesmo tempo que sua morte é celebrada. Ainda no século XIX são fortes os impactos da Lei de Terras. A partir de “categorias de fronteiras” como caboclo, mestiço, misturado (PACHECO DE OLIVEIRA, 2013), os indígenas que não se encaixaram nas regras da Lei perdiam seus direitos e passavam a ser considerados “nacionais”. Cria-se a imagem de um indígena ideal, estetizado e enobrecido em detrimento da real situação dos indígenas reais, caracterizados pelas perdas culturais e pela condição de miséria (Ibidem). Apropriam-se seus territórios que são postos na condição de terras devolutas a partir do momento que nelas, supostamente, não habitavam mais indígenas.

O século seguinte é marcado pela tutela e atuação dos órgãos indigenistas do Estado como Serviço de Proteção ao Índio e a Fundação Nacional do Índio e pela atuação de grupos indígenas organizados em busca de seus direitos, principalmente nas últimas décadas do século. Esse protagonismo teve como fruto a conquista de espaços e direitos na educação, na saúde, no reconhecimento, porém muitos desses direitos permaneceram no plano legal e são demandas atuais dos povos indígenas no Brasil.

A década de 1980 foi importante para os indígenas do Brasil, principalmente pelo processo de redemocratização que o país passou. No plano legal, a ideia integracionista e tutelar foi extinta na Constituição Federal de 1988. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam para a existência de 817 963 indígenas, dos quais 502 783 vivem em áreas rurais (Censo 2010). Essas são as últimas informações sobre a história dos povos indígenas no Brasil apresentadas no capítulo que finaliza com um mapa que mostra a situação das terras indígenas no Brasil atual. O mapa mostra as terras que estão em identificação, identificadas, declaradas e/ou homologadas em todo país até 31 de julho de 2011.

Os capítulos que se seguem trabalham os mesmos temas dos livros analisados anteriormente, etnocentrismo, relativismo e cultura, conceituando-os. No capítulo 2, mais uma vez indígenas da etnia Kalapalo, do Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso aparecem no livro didático (Figura 10).



Figura 10 " Indígenas da etnia Kalapalo durante ritual do quarup, cerimonia intertribal de celebraçãodos mortos. Parque Indígena do Xingu, nordeste do Mato Grosso do Sul" (MACHADO et all., 2014, p.51)

Ao falar sobre o conceito de cultura, usam José de Alencar e a personagem Iracema para falar sobre a construção dos indígenas como sujeitos submissos e passivos; criticam o dia 19 de abril, que segundo os autores não representa os povos indígenas, é apenas uma celebração de uma imagem criada pela sociedade não indígena distante da realidade e da diversidade desses grupos. Por último, no capítulo 2, ao falar sobre as minorias e maiorias e as relações de poder envolvidas, os autores usam a seguinte charge do cartunista chileno Guillo, publicada em 1992.:



No capítulo 3, intitulado “Outras formas de pensar a diferença” os autores recorrem aos trabalhos de Bronislaw Malinowski, Radcliffe-Brown, Evans-Pritchard, Marcel Mauss e Lévi-Strauss para discutir sobre os diferentes olhares sobre as culturas. Também abordam a discussão conceitual em torno dos termos “Sociedades simples” e “sociedades complexas”, aculturação.

Quanto ao conceito de etnicidade, nesse livro os autores o colocam como “grupo que se autodefine e é definido por outros”. De acordo com os autores do livro, um grupo étnico só se define em relação a outro, sendo o conceito de etnicidade relacional. Outro conceito importante trabalhado é o de identidade. De acordo com o texto, esse conceito ganhou outra conotação a partir da década de 1970 devido a fragmentação social produzida pelo capitalismo. Essa nova forma de pensar a identidade não estaria mais atrelada a ancestralidade, por exemplo, mas à prática social em diferentes contextos. Essa identidade não é estática e pode se transformar/modelar a partir de diversas experiências.

O que se prende com essa breve revisão dos três exemplares dos livros didáticos de Sociologia não é impor forçadamente a presença de indígenas em todo e todos os livros, mas despertar a atenção para a “não presença” de alguns conteúdos que podem ser importantes para caminharmos em direção a uma educação intercultural. Para isso, um ponto importante é o trabalho em conjunto e coerente entre as disciplinas do currículo da educação básica. Outra questão que deve ser pensada é quanto a forma que os conteúdos são trabalhados. Como vimos, as imagens sem contextualização podem abrir espaço para interpretações diversas, inclusive para reforçar a ideia de fraqueza e inferioridade dos povos indígenas em relação aos europeus no processo de colonização, já que esses aparecem quase sempre em posição de dominados.

Quanto aos conteúdos presentes, é comum encontrar em livros didático a menção aos povos indígenas de forma breve quando se trata de temas como trabalho, para ilustrar a diferença entre formas de trabalho desses grupos e as formas de trabalho da sociedade industrial. Os indígenas aparecem em atividades manuais e ligadas à natureza, enquanto outros setores da sociedade civil se ocupam da atividade industrial e moderna. Essa postura, além de ignorar a presença de indígenas nas cidades e setores industriais, dá a entender que não houve mudanças e que os indígenas no Brasil vivem essencialmente da/na natureza. Ignora os indígenas professores, engenheiros, médicos, advogados, antropólogos etc., considerando que nos últimos anos houve uma expansão do número de indígenas nas universidades.

Ao falar das relações de trabalho, a atuação do SPI poderia ser mais explorada na última década do século XX, com sua atuação para transformar os indígenas em trabalhadores nacionais. Ao falar de educação, o livro poderia apresentar a escola diferenciada e as limitações para implementação. A escola diferenciada pode ser a base para discutir tanto as diferenças culturais, quanto a ideia de identidade, desigualdades sociais, precariedade das escolas... Políticas públicas de educação e saúde, demarcação

de terra, aldeias urbanas, são temas que não são explorados e que contribuiriam para a desconstrução de preconceitos e estereótipos, e a presença atual no território brasileiro.

Os três livros, embora o ultimo, *Sociologia Hoje*, trate de forma mais abrangente a temática indígena, os três ainda se apegam a um olhar generalista e homogeneizador dos povos indígenas. Desconsideram a diversidade existente ao não mencionar as populações indígenas do Nordeste, por exemplo, que são o segundo maior contingente populacional indígena do Brasil. As contribuições para a temática aqui estudada estiveram concentradas na área de Antropologia, e esta ocupa um espaço pequeno nos livros analisados. Os livros centram seus estudos nas questões ligadas ao capitalismo, modos de produção industrial, classe social e diversos outros temas que parecem ser exclusivos de não indígenas.

O livro didático faz parte da preocupação quando a efetivação da lei 11.645/08 por trazerem conteúdos que colaboram ou não com o entendimento da História, da diversidade, das mudanças culturais, territoriais, etc. e os fatores que provocaram tais mudanças. Atualmente, os livros didáticos ainda oferecem estudos sem profundidade sobre os indígenas no Brasil, e ainda que com esforços para cada vez mais incluí-los nos livros, ainda é necessária uma revisão dos conteúdos que podem ser trabalhados em todas as áreas.

Capítulo 03: Propostas críticas para o ensino da temática indígena na educação básica

Os capítulos anteriores apontaram para alguns avanços na inserção dos conteúdos da lei nº 11.645/08 no Ensino Médio, mas também evidenciaram a necessidade de ampliar o entendimento sobre as populações indígenas. Desde a década de 1980 é possível identificar propostas que pensam de forma crítica o ensino sobre os povos indígenas.

As iniciativas pensadas antes da lei mostram que esse debate já estava em pauta há anos e buscam fornecer material para repensar (pré) conceitos e combater a discriminação étnica muito antes dessa demanda ser posta como obrigatória. Trabalhos como os de Aracy Lopes de Souza e produções publicadas pelo MEC/Secadi buscam desconstruir uma série de equívocos sobre os indígenas na História do Brasil fornecendo leituras que possibilitam interpretações diferentes. A seguir apresentaremos algumas propostas de revisão da História do Brasil e o diálogo com o ensino na Educação Básica direcionadas a professores de diferentes níveis de ensino e ao público em geral.

As propostas apresentadas são fruto da aproximação entre Antropologia, História e Educação e dividem-se entre publicações anteriores e publicações fruto das demandas geradas após a aprovação da lei 11.645/08. Trazer esse conjunto de obras nos leva a questionar o diálogo dessas produções com a educação básica por diferentes vias: formação docente, revisão de material didático, oferta de recursos didáticos, etc. e as razões da permanência de informações descontextualizadas, equivocadas e estereotipadas sobre os povos indígena e o papel da educação escolar.

3.1 Iniciativas anteriores a lei 11.645/2008

Uma das primeiras iniciativas para o ensino sobre povos indígenas foram os trabalhos de Aracy Lopes da Silva (1949-2000). Antropóloga, estudou os Xavante e os Xerente. Deu grande contribuição para as pesquisas sobre educação indígena e sobre a disseminação de conhecimento sobre os indígenas no Brasil pela via da educação. Um de seus primeiros trabalhos que tem como objetivo o ensino da temática indígena foi *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*, 1987, que depois foi ampliada e publicada como *A temática indígena na escola: Novos subsídios*

para professores de 1º e 2º graus, em 1995, em conjunto com Luís Donisete Benzi Grupioni.

Segundo Grupioni (2000, p. 19), “Aracy tinha como uma de suas preocupações a difusão de informações sobre as sociedades indígenas para um público mais amplo que o da academia”. Aracy coordenou projetos de extensão no Mari - Grupo de Educação Indígena Universidade de São Paulo.¹⁵ além de coordenar o projeto de pesquisa *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola, de 1996 a 1999*, financiado pela Fapesp¹⁶.

O livro *A questão indígena na sala de aula*, publicado em 1987, foi organizado enquanto Aracy esteve à frente do Setor de Educação da Comissão Pró-Índio de São Paulo e o segundo, *A temática indígena na escola* (1995), surgiu a partir dos projetos de extensão que o MARI ofereceu para professores da rede pública de São Paulo sobre a questão indígena. De acordo com Grupioni (2000), foi a partir dos cursos de formação realizados que nasceu o projeto de organização da coletânea. *A temática indígena em sala de aula* é um livro dedicado aos professores do 1º e 2º grau e conta com a contribuição de vinte e dois autores. O fio condutor do livro é o convívio com a diferença entre os diferentes segmentos da sociedade brasileira. O propósito do livro é disponibilizar informações que possam abrir caminhos para reflexões dentro dos temas proposto pelo livro que toma a escola como um espaço rico em diferenças

Respeito a diferença, saber conviver com os que não são exatamente como eu sou ou como eu gostaria que eles fossem e fazer das diferenças um trunfo, explora-la em sua riqueza, possibilitar a troca, o aprendizado recíproco, proceder, como grupo, a construção... Tudo isto descreve desafios e vivências que tem, cotidianamente, lugar na escola. (SILVA & GRUPIONI, 1995, p. 18).

Para conviver de forma positiva com essas diferenças o livro contribui com o conceitos-chaves da Antropologia, da Linguística e da História Indígena para discutir criticamente noções equivocadas que foram produzidas e arrastadas até os dias de hoje. Ideias que permanecem no imaginário coletivo como:

... os índios não têm passado ou que representam um estado fossilizado do desenvolvimento humano; de que a aculturação é um caminho sem volta e que aponta para o desaparecimento inevitável de formas culturais distintas em meio a um processo homogeneizador e globalizado mundial ou, ainda, de que os índios preservam a natureza circundante porque são parte dela. (Ibidem, p. 19)

¹⁵ Grupo de Educação Indígena da USP, constituído sob sua liderança em 1989. Maiores informações sobre o grupo, podem ser consultadas em:

<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36782/39504>

¹⁶ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

Partindo disso e como o propósito de construir novos entendimentos o livro faz um percurso por questões políticas e jurídicas, presença indígena na pré-história, na história, na historiografia, na literatura e na cultura brasileira, relação entre indígenas e não indígenas, além de oferecer materiais, sugestões e fontes de informação que os estimulem ao debate com os seus alunos e colegas (SILVA, 1995, p. 20-21).

O conteúdo trabalhado no livro aponta para o desconhecimento da situação demográfica devido a falta de dados confiáveis, uma vez que os dados coletados geralmente eram feitos a partir de estimativas, como o IBGE de 1991. Os autores apresentam alguns exemplos do protagonismo indígena na década de 80 apresentando situações em que diferentes nomes indígenas se mostraram presente e atuantes. Questões territoriais, relação entre índio e não-índios, a atuação do indigenismo, a situação dos direitos dos indígenas no país a partir da Constituição Federal de 1988, na qual se reconheceu os direitos sobre a terra que ocupam, além do direito a “organização social, costumes, língua, crenças e tradições”. O texto também aponta para os riscos da revisão constitucional que aconteceu durante os anos de 1993-1994.

É interessante a compreensão do caminho traçado pelo Silvio Coelho dos Santos no terceiro capítulo quando fala da relação dos indígenas e o aparato legal. Começa pela Constituição de 1988, retoma as constituições anteriores e a presença dos indígenas nestas, até chegar ao período colonial e a legislação dos colonizadores no Brasil. O autor também analisa a história da presença indígena no Código Civil desde 1916, quando essas populações passam a ser consideradas incapazes. Nesse contexto, a atuação do Serviço de Proteção aos Indígenas e Localização de Trabalhadores Nacionais - SPILTN é destacada, já que era o principal órgão do Estado a promover a tutela dos indígenas. Nesse período, a política indigenista tinha como objetivo a integração dos indígena a comunidade nacional.

O livro também oferece subsídios para discussão sobre a relação meio ambiente-biodiversidade e povos indígenas que dependem diretamente dessa biodiversidade para sobreviverem. Os textos se apoiam tanto em outros textos que trazem exemplos como no aparato legal e as relações que se estabelecem entre o Estado e os grupos indígenas dentro de cada temática. A primeira unidade finaliza com textos sobre sociodiversidade e identidade, e escolas indígenas. Como podemos perceber, a primeira unidade do livro é composta de temas gerais que auxiliam a compreensão da realidade dos povos indígenas e podem ser usados na desconstrução de alguns conceitos preconcebidos.

A segunda unidade se ocupa de fazer uma revisão dos conteúdos apresentados pela História do Brasil, começando pelas contribuições da Arqueologia e História, passando pelas contribuições dos povos indígenas à formação nacional, assim como sua ausência nos conteúdos históricos. Além da história, as narrativas sobre povos indígenas ganharam espaço na literatura, como no Indianismo de Gonçalves Dias e Capistrano de Abreu, entre outros nomes que marcaram a poesia indianista.

A parte três traz um conjunto de artigos sobre a os grupos indígenas do Brasil, apresentando um pouco da história e da contemporaneidade dos povos indígenas no país, das línguas faladas, fazendo um percurso desde os primeiros contatos com os portugueses e analisando as mudanças que a relação com os não indígenas causaram. Os dados do momento apontavam para 200 povos que falavam 180 línguas.¹⁷ Há uma diversidade de família linguística que no momento da produção dos textos da coletânea já eram apontadas.

Os mitos indígenas utilizados nas escolas são comumente alterados e “corrigidos”. Essa alteração aponta para o envolvimento de questões ideológicas e morais. Silva (1995) questiona sobre a conceituação de “mito” e “povos indígenas”. Essas questões são importante porque, segundo a autora, as respostas podem estar relacionadas com a forma que a cultura ocidental construiu ideias “a respeito de si e demais povos do mundo, estabelecendo uma oposição entre mito e ciência que tinha por critérios a racionalidade e a capacidade de atingir a verdade...” (SILVA, 1995, p. 318).

A utilização de indígenas como mão de obra escrava é negligenciada pelos livros didáticos, ao mesmo tempo que reforça o preconceito de que esses povos não se adaptavam ao trabalho, e por isso a necessidade de escravos vindos da África. Além de considerar as formas de trabalho nas quais os indígenas foram inseridos no processo de colonização e tutela, é importante falar de diferentes dinâmicas de trabalho que alguns povos que vivem da agricultura, pesca e caça. Os objetivos do trabalho são outros: a subsistência.

Os recursos didáticos disponíveis aos professores quase sempre se resumem aos livros. Nesses livros há conhecimentos que são inculcados continuamente no imaginário sobre quem são os indígenas e como eles se apresentam. No entanto, de acordo com Lima (1995), esses materiais não são responsáveis pelo desconhecimento da História dos povos

¹⁷ Segundo o Censo do IBGE de 2010, hoje existem 305 etnias e 200 línguas.

indígenas e acabam reproduzindo pré-conceitos das disciplinas História e da Antropologia no nosso país. Ainda de acordo com esse autor:

...há estruturas cognitivas profunda e longamente inculcadas na maneira de pensar a história brasileira que orientam a percepção, e permitem a reprodução, de um certo universo imaginário em que os indígenas permanecem como povos ausentes, imutáveis, dotados de essências a-históricas e objeto de preconceito: nunca saem dos primeiros capítulos dos livros didáticos; são, vaga e genericamente, referidos como um dos componentes do povo e da nacionalidade brasileiros, algumas vezes tidos como vítimas de uma terrível "injustiça histórica", os verdadeiros senhores da terra. (LIMA, 1995, p. 408)

Para tentar dissolver essas estruturas é necessário construir outras formas de percepção e os textos presentes nessa coletânea oferecem um conjunto de referências bibliográficas, fragmentos de textos, dados estatísticos e imagens que possibilitam uma reflexão sobre como a escola pode operar na direção da construção de novas formas de compreensão e olhares sobre os povos indígenas. Essa reflexão passa pela trajetória de disciplinas como a História e a Antropologia, suas contribuições e limitações, assim como as mudanças na forma de se relacionar com a História dos povos indígenas, reconhecendo seus respectivos equívocos ao longo da formação nacional.

No caminho para desconstrução de pré-conceitos é inevitável falar sobre cultura e diversidade cultural. A cultura pode ser entendida “como um código simbólico - código que possui uma dinâmica e uma coerência interna, é compartilhado pelos membros de uma dada sociedade ou grupo social...” e a diversidade “a não ser em tempos muito remotos, a diversidade cultural tem acompanhado a própria história da humanidade” (TOMAZ, 1995, p. 427-428). No entanto, apesar de parecer um elemento constitutivo da história da humanidade, as relações entre diferentes sociedades humanas, na maioria dos casos, se deram de forma conflituosa. Essas reações conflituosas de estranhamento no contato com culturas diferentes são chamadas de Etnocentrismo. O etnocentrismo consiste em julgar outra cultura e seus padrões a partir de concepções de uma outra cultura. Esse tipo de ação pode consistir tanto na desqualificação das práticas culturais quanto da negação da humanidade do outro quando acontece de forma exacerbada (TOMAZ, 1995).

Ao se tratar especificamente do livro didático, Grupioni (1995) aponta uma série de críticas sobre as imagens e informações sobre os povos indígenas: indígena como algo que só existiu no passado do Brasil; como sujeitos em função do colonizador; indígenas como parado no tempo, sem mudanças; e a principal crítica, a forma genérica com que os índios aparecem no livro, mostrando-se indiferente a diversidade étnica-cultural do país.

Grupioni (1995) apresenta as diferentes imagens apresentadas ao longo da história sobre as populações indígenas. Essas imagens são usadas no livro didático e por vezes se tornam contraditórias. Os índios cordiais e amigáveis do início do século XVI, com o avançar da colonização se tornam traiçoeiros; em seguida aparece o índio preguiçoso que não se adaptaria ao trabalho, nesse momento surgem os índios que devem ser catequisados e civilizados. Essas imagens levam ao encobrimento de uma dicotomia: “...ou há índios vivendo isolados na Amazônia e protegidos no Xingu ou já estão contaminados pela civilização e a aculturação é seu caminho sem volta. Esta dicotomia pode ser escrita de outra forma: ou estão no passado ou vão desaparecer em breve.” (Ibidem)

O capítulo 20 do livro traz sugestões de como trabalhar os capítulos do livro com o objetivo de auxiliar os professores e são pensadas de forma a agrupar as temáticas por faixa etária/série. As estratégias contam com sugestões de atividades, uso de recursos como Jornal, fragmento de textos etc. Percebemos nesse livro um esforço de oferecer aos professores conhecimentos que, embora já vinham sendo produzidos antes, não eram até então de fácil acesso. Algumas formas de abordagem e alguns dados apresentados no livro mudaram nos últimos anos, mas no geral o livro apresenta um conjunto rico de informações que podem servir de subsídio para professores da educação básica, mas também para um público mais amplo, uma vez que possibilita uma reflexão não somente sobre a relação indígenas-não indígenas, mas da Antropologia, da História e do sistema educacional bem como dos respectivos papéis que assumiram ao longo dos anos na (re) produção de informações sobre os indígenas no Brasil.

3.2 A Secadi e a construção de alternativas ao ensino da questão indígena

Após a criação da Secadi/MEC¹⁸, algumas publicações foram organizadas, como a *Coleção Educação para Todos*. Essa coleção conta com 31 publicações sobre vários temas, incluindo o racismo, e tinha por objetivo “criar um espaço para a divulgação de textos, documentos oficiais, relatórios de pesquisa, relatórios de eventos, estudos encomendados a pesquisadores, acadêmicos e educadores nacionais e internacionais” (MEC, 2007, p.08). Dentre os 31 volumes publicados, 4 tratam de forma mais abrangente sobre a temática indígena, embora outros volumes possam servir de subsídios aos professores para trabalharem a temática. Os quatro volumes que serão apresentados a

¹⁸ A criação e atuação da Secadi foi apresentada no primeiro capítulo.

seguir podem servir de suporte para professores, à medida que oferecem conteúdos não explorados pelos materiais didáticos disponíveis da escola, mas também podem servir a um público mais geral na compreensão da história e da situação atual dos povos indígenas.

A Presença Indígena na Formação do Brasil (2006), de João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire tem como objetivo “fornecer informações básicas sobre a presença e a participação dos indígenas no processo de formação do Brasil” (p. 17). O livro foi pensado para o público universitário, em especial estudantes indígenas. É um livro que conta com um amplo referencial teórico e várias imagens nos quais os autores se apoiam para fazer o percurso desde os anos 1500, passando pelo período colonial, a relação com os missionários, o período pombalino, os marcos da resistência indígena, como os conflitos A cabanada, em Alagoas e Pernambuco, e A cabanagem, no Pará, movimentos nos quais indígenas estiveram presentes: “A luta pelo direito de possuírem as terras que cultivavam e a liberdade do comércio de seus produtos envolveu escravos fugidos, índios e colonos mestiços” (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 87). Os Cabanos, como eram denominados, eram moradores de casas de taipa e palha. Esse percurso traz o leitor até os dias atuais para

...apresentar novas chaves de leitura que permitam desfazer o conjunto de lugares-comuns que continua a ser inculcado pelo sistema de educação em nosso país, e que contribui quer para destituir de contemporaneidade as populações nativas das Américas que o habitam, quer para negar-lhes o reconhecimento dos direitos condizentes com a autoctonia. (Lima, 2006, p. 14)

O percurso do livro segue pelas imagens dos índios do século XVIII e XIX. No século XVIII, as imagens dos indígenas estavam vinculadas tanto as concepções dos portugueses (deveriam ser civilizados e incorporados ao progresso da nação), quanto as imagens do “bom selvagem”, veiculadas por filósofos como Rousseau. Essa oscilação entre imagens chega ao século XIX “contrapondo visões tutelares e científicas, bem como assimilacionistas e românticas dos índios.” (PACHECO DE OLIVEIRA, 2006 p. 93). O Indianismo na poesia e na prosa, com Jose de Alencar, Gonçalves Dias e outros e o Regime Tutelar, a Constituição de 1988 e a legislação posterior que se desenvolveu, são momentos nos quais ao se falar dos povos indígenas, imagens são mobilizadas e o livro traz informação para compreensão dessas imagens.

Imagens que foram criadas por europeus, sejam eles viajantes, colonizadores, religiosos; imagens criadas por documentos históricos; por ideias iluministas; pelas

Legislação; pelo indianismo/romantismo; pelo regime tutelar do SPI/Funai. O protagonismo indígena no período colonial, no Brasil Império, no Brasil Republica, na elaboração da Constituição e na luta que dura até os dias atuais para a efetivação de seus direitos, como a terra, a educação, a saúde... Esses foram direitos conquistados na Constituição de 1988, porém, mais de 20 anos depois ainda não estão efetivados para maioria dos grupos indígenas. Para compreensão da trajetória e das ideias produzidas por outros sobre os povos indígenas, os autores buscam apresentar outra linha de explicação que a “história oficial” não apresenta, mas sem pretender construir outras narrativas. O que os autores fazem é apresentar as narrativas já conhecidas propondo novas formas de interpretação e trazendo os indígenas à cena. Isso possibilita novos espaços de questionamentos e compreensão das relações de poder que viabilizaram a manutenção da História tal como ela foi escrita durante séculos e “questionar o complacente silêncio ou a explícita atribuição de irrelevância que é destinada aos indígenas nos compêndios usuais de história do Brasil. ” (PACHECO DE OLIVEIRA, 2006, p. 18).

O livro *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje* (2006), do Gersem Luciano dos Santos-Baniwa¹⁹, parte de “imagens de si mesmo e dos outros com as quais lidam os índios no Brasil de hoje” (p. 15) mostrando a situação dos povos indígena do Brasil na atualidade, a importância do movimento indígena. Como os povos indígenas são comumente imaginados como símbolos de um passado colonial, ideia que foi sendo sustentada por diversos mecanismos, a realidade dos povos indígenas atualmente se torna algo contraditório e desconhecido. Se a estimativa era de 5 milhões de pessoas no período da chegada de Pedro Álvares Cabral no território que hoje é o Brasil, atualmente é de cerca de 817.963 mil pessoas de acordo com o censo do IBGE de 2010. No entanto, as mudanças não são apenas no número de pessoas indígenas ao longo do tempo, “mas principalmente de cultura, de espírito e de visão do mundo sobre o passado, o presente e o futuro” (LUCIANO, 2006, p. 17). O autor chama atenção a um ponto interessante pouco explorado: a perspectiva dos índios urbanos. De acordo do Luciano (2006), a perspectiva de índios urbanos não é a mesma de índios aldeados, e isso se dá em certa medida pelo fato de não dependerem do território para sobreviverem, mas isso não significa excluí-los, e sim diferentes debates sobre as

¹⁹O professor Gersem dos Santos Luciano – LUCIANO é o primeiro indígena Mestre em Antropologia Social no Brasil.

aspirações de cada grupo no que diz respeito ao projeto de educação oferecido a esse público.

O livro tem como pretensão trabalhar inicialmente categorias que ainda carecem de esclarecimentos; trabalha o imaginário dos brasileiros quanto aos índios presente no território, e segundo o autor, as contradições e preconceitos “...têm na ignorância e no desconhecimento sobre o mundo indígena suas principais causas e origens...” (p. 35). Para oferecer novas possibilidades de entendimento sobre a situação atual dos povos indígenas no Brasil, o livro carrega discussões sobre a identidade indígena, a organização social e a diversidade cultural.

O movimento indígena é outro ponto importante desenvolvido pelo autor. A partir da definição do que é o movimento indígena, o texto mostra que existe uma pluralidade de movimentos com demandas particulares que, no entanto, buscam se articular regional e/ou nacionalmente em nome de interesse e demandas comuns. Mostrar a articulação dos povos indígenas é importante não só para entender suas demandas e os direitos conquistados, mas para desconstruir a ideia de passividade e incapacidade criadas pelos não-indígenas, e levar ao conhecimento da sociedade como um todo os indígenas como sujeitos ativos, conscientes e atuantes no cenário cultural e político.

Além dos movimentos indígenas e a luta por autodeterminação e autonomia, o território e o meio ambiente são discussões que englobam a contemporaneidade dos povos indígenas. A autonomia buscada não nega as instituições vigentes, mas busca torná-las mais abertas à participação. De acordo com Luciano (2006) “Essa autonomia ou autodeterminação é, pois, necessidade e condição para a continuidade histórica dos povos originários, enquanto direito de perpetuar modos próprios de vida em seus territórios”. Já o território de acordo com esse antropólogo

...é condição para a vida dos povos indígenas... como o ambiente em que se desenvolvem todas as formas de vida... é o conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva... É o tema que unifica, articula e mobiliza todos, as aldeias, os povos e as organizações indígenas, em torno de uma bandeira de luta comum [...] é sempre a referência à ancestralidade e a toda a formação cósmica do universo e da humanidade. É nele que se encontram presentes e atuantes os heróis indígenas, vivos ou mortos. (LUCIANO, 2006, p. 101)

A importância do território é clara e sua garantia indispensável, no entanto, como destaca o autor, é necessário políticas públicas de auto sustentação, valorização cultural, preservação do meio ambiente e condições de vida adequadas.

A educação escolar dos povos indígenas é outro campo que envolve inúmeras discussões e atuação dos movimentos indígenas. A Escola Diferenciada Indígena foi um direito materializado na Constituição de 1988, mas fruto de reivindicações dos povos indígenas décadas antes. Esse direito que foi ampliado pela LDB consiste no direito das comunidades indígenas o uso das línguas maternas, processos próprios de aprendizagem, currículos e metodologias específicos e diferenciados.

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (GERSEM, 2006, p. 129)

Questões como a saúde, escola e economia indígena carregam, por vezes, significados distintos da forma como a sociedade não indígena entende e o autor traz discussões que permitem compreender os povos indígenas como existentes no território brasileiro atualmente e cidadãos portadores de direitos. É uma forma de mostrar as transformações que ocorreram, ao mesmo tempo que mostra a resistência e permanência da diversidade étnica do Brasil, além de tornar possível a compreensão da relação entre Estado e comunidade indígenas na garantia dos seus direitos.

O terceiro volume da coleção, *Educação como Exercício de Diversidade* (2007), organizado por Osmar Fávero e Timothy Denis Ireland, privilegia temas como “Educação de Jovens e adultos”, questões “étnico-raciais”, “Educação no campo”, “Sexualidade” e “Etnia/índios”. No que diz respeito às questões étnico-raciais os três textos da unidade tratam sobre o movimento negro, a educação e políticas afirmativas. Na unidade sobre Etnia/índios os autores buscam apresentar elementos para compreensão e reflexão sobre o movimento indígena, sua emergência e estratégias organizativas. Os autores também se dedicam a refletir sobre imagens produzidas no livro didático e o significado atribuído a determinados objetos.

A década de 1970 é apontada pelos autores como um importante marco na mobilização dos povos indígenas. De acordo com Favero e Ireland (2007), foi nessa década que emergiram de forma significativa os movimentos indígenas que teve grande contribuição na conquista de direitos posteriormente. Foi nessa década também que as primeiras iniciativas voltadas para a construção de uma escola indígena foram articuladas.

Com o objetivo de oferecer subsídios para compreensão dos direitos indígenas, o livro *Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença* (2006), traz uma

coleção de artigos escritos por advogados indígenas para oferecer a estudantes indígenas e não indígenas e público em geral subsídios para discussão sobre os direitos indígenas no Brasil. A partir de novos pontos de vista, o livro apresenta a história do reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no país, a relação entre os direitos e os interesses desses grupos e discussões sobre temas que são fundamentais para o direito indígena (ARAÚJO et al, 2006, p. 17-20).

3.3 Iniciativas pós Lei 11.645/2008

Após a promulgação da lei nº11.645/08 houve algumas iniciativas que contribuíram para a efetivação da lei. Trabalhos como o livro *Os Índios na História do Brasil*, de Maria Regina Celestino de Almeida, publicado em 2010 pela Editora FGV oferecem suporte para repensar a História do Brasil. O objetivo desse livro é oferecer novas formas de interpretação por meio da revisão de literaturas sobre a presença indígena no Brasil. A autora pretende oferecer subsídios para novas leituras partindo não só de informações contidas em documentos inéditos descobertos, mas por meio de “novas interpretações fundamentadas em teorias e conceitos reformulados” (ALMEIDA, 2010, p. 10).

Os indígenas foram estudados durante um longo período a partir de categorias como dominação, submissão, passividade, e como tal, ao entrar em contato com grupos não indígenas dariam início ao processo de aculturação e tenderiam inevitavelmente ao desaparecimento. No entanto, contrariando intelectuais e indigenistas que acreditavam no desaparecimento dos povos indígenas, esse além de resistirem, estão aumentando nos últimos anos. Para entender esse processo, Maria Regina Celestino de Almeida aponta para a necessidade de repensar instrumentos de análises de historiadores e antropólogos. De acordo com a autora, historiadores e antropólogos têm repensado suas concepções nas últimas décadas. Antropólogos passam a se interessar pelos processos de mudança social e historiadores pelos comportamentos, crenças e cotidianos dos homens. Processos históricos e estruturas culturais se influenciam mutuamente, e a partir de novas concepções teóricas, historiadores e antropólogos repensam conceitos básicos sobre o contato, como aculturação e tradição, cultura e identidade. (ALMEIDA, 2010)

As novas abordagens apresentam os índios como agentes ativos nos processos de mudança, consideram a diversidade de povos indígenas na história, assim como dos europeus, que por vezes também são colocados em um só grupo homogêneo, além de

questionar a relação dominador/dominado da forma como tradicionalmente é apresentada, sendo os europeus os primeiros e os índios passivos os segundos. (ibidem).

Para discorrer sobre essas novas formas de interpretação, Maria Regina Celestino de Almeida discorre em 6 capítulos sobre diversos temas da história do Brasil, além das mudanças teórico metodológicas e da aproximação entre profissionais da história e antropologia. A autora parte de resultados de pesquisas recentes para pensar o lugar do indígena na História, da formação das etnias, relação dos indígenas com os aldeamentos, que nem se deu somente na condição de dominado e passivo. A autora propõe uma análise que parte dos indígenas, das suas motivações, pois muitos indígenas buscavam essas aldeias “como opção pelo mal menor diante de situações ameaçadoras e desfavoráveis” (ALMEIDA, 2010, p. 72). Além disso, chama a atenção para o fato de que os indígenas também utilizaram a legislação de diferentes momentos em razão de seus interesses, e a negociação com índios acontecia e foi importante para constituição e permanência do projeto colonial.

O século XIX foi marcado pela ideia de construir uma nação, no entanto, o lugar reservado aos indígenas foi o passado, importante no momento fundador da nação. O projeto de nação tinha suas bases nos valores europeus, e como tal, a superioridade do homem branco faria parte desse ideal. Isso levou a tentativa de suplantar a pluralidade étnica presente no território, reforçando a ideia do desaparecimento a partir da construção de um símbolo do passado. Em resumo, a autora fala da presença indígena no Brasil a partir de circunstâncias diferentes, agente diferentes e seus interesses, para cumprir com sua proposta de apresentar novas formas de ler os acontecimentos que a história relata.

Na cartilha, *Os primeiros brasileiros (2013)*²⁰, escrita por João Pacheco de Oliveira, Rita de Cássia Melo Santos, Crenivaldo Regis Veloso Júnior e Marcus Vinicius Silva Gomes, os autores se dedicaram a pensar um material de apoio didático voltado diretamente para efetivação da lei 11.645/08. É um livro que dialoga diretamente com o ensino da temática indígena a partir de conteúdos presente na BNCC e indicações de atividades no final de cada capítulo e de competências e habilidades a serem desenvolvidas por diferentes disciplinas. Vinculada a cartilha, houve também a produção do vídeo “Os primeiros brasileiros²¹” como um recurso a mais pra trabalhar os conteúdos

²⁰ Disponível em: http://ipoantropologia.com.br/pt/wp-content/uploads/2018/06/BOOK_Primeiros_Brasileiros_Completo_MIOLO_Final_BAIXA.pdf

²¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J8ASaeqsfU&list=PLbaCO0gQPqn3_dX7KsPPol8GGWYc627lh&index=36&t=0s

sobre a temática indígena. João Pacheco de Oliveira também é curador da exposição “Índios: os primeiros brasileiros”, realizada pela primeira vez em 2006 e até 2018 teve 8 exposições. A exposição tem como proposta um passeio pela História do Brasil, evidenciando as diferentes formas que os indígenas do Nordeste ganharam no imaginário e na história do país.

Quanto a cartilha, o texto faz um percurso histórico na formação do Brasil, a fim de mostrar a constituição da imagem do Índio, ou melhor, das várias imagens possibilitando uma “visão em outra direção”, diferente das representações mais comuns que nos são apresentadas desde a infância. Com isso,

Os Primeiros Brasileiros pretende ser um elemento de apoio a professores na implementação da lei de ensino da história afro-brasileira e indígena (Lei n. 11.645), favorecendo o despertar de novas questões, emoções e sínteses, propiciando uma identificação positiva com aquelas coletividades e um melhor entendimento de suas práticas, valores e utopias atuais[...] O material didático pretende assim favorecer o despertar de novas questões e ser uma estrada aberta ao fim da qual cada um poderá reexaminar seus próprios conceitos e opiniões, distanciando-se dos estigmas e preconceitos com os quais opera tanto o senso comum quanto as representações eruditas (PACHECO DE OLIVEIRA, 2013, p.03)

O livro está organizado por por *Regimes de Memória*. Para Oliveira (2013), a cultura não é estática, e assumiu uma dinâmica em que as fases são qualificadas de maneira diferente e, portanto, devem ser interpretadas de forma contextualizada. O primeiro *regime de memória* se constitui entre o século XVI e XVII, nos quais a cultura indígena é tida como primitiva e atrasada e seus integrantes são “representados de forma negativa e como populações vencidas” (OLIVEIRA, 2013). A nossa colonização tinha essencialmente o objetivo de explorar, de dominar, e as diferenças culturais extremamente visíveis entre os colonizadores e os povos encontrado aqui estabelecia a denominação de *não civilizados* aos últimos.

O segundo regime de memória perpassa a questão da escravidão indígena e a importância da mão de obra indígena para a economia colônias do século XVI e XVII, bem como as diversas formas de obtenção desses escravos como as “tropas de resgate” e as “guerras justas”:

A população nativa foi largamente usada não só na coleta do pau-brasil, em obras públicas (na construção de fortificações, igrejas e caminhos) e como soldados, mas também na lavoura de açúcar, nos engenhos e nas minas de salitre. [...]Um meio de obtenção de escravos indígenas era através das “tropas de resgate”, expedições armadas que se dirigiam aos sertões invadindo as aldeias e supostamente libertando

outros índios, tidos como prisioneiros destinados à antropofagia. Ao invés de serem deixados livres, os prisioneiros resgatados eram conduzidos às cidades e distribuídos entre os colonos. Nesses casos, tratava-se de uma escravidão temporária e legal que alegava-se visava compensar os gastos com a expedição de resgate (OLIVEIRA, 2013, p. 30).

O terceiro, no entanto, parte de um movimento contraditório, nas palavras do autor: a celebração da sua morte e sua valorização. Nesse sentido, a valorização acontece por colocar o índio como símbolo nacional, mas esse índio era aquele constituído por uma visão romântica, distante da realidade e como algo que pertence ao passado. A sua morte acontece na sua designação como algo distante, reafirmada por produções artísticas que representavam esses povos como fadados ao desaparecimento.

O século XVIII e XIX é marcado pela atuação do Diretório dos Índios e pela Lei de Terras. O primeiro faz parte das reformas pombalinas que dentre várias medidas, impôs o uso exclusivo da língua portuguesa. A lei de Terras de 1850 tinha como objetivo regulamentar a permanência dos povos indígenas em determinadas terras. Nesse momento um dos grandes impasses e equívocos, o de como determinar quem é indígena já se mostrava presente:

...se as autoridades considerassem que na aldeia ou vila de índios não havia indígenas, afirmando que as pessoas perderam esta condição por conta das misturas raciais, as terras seriam consideradas devolutas. Isso gerou grande impacto sobre os índios em condição de aldeamento (OLIVEIRA, 2013, p. 55).

No último regime de memória colocado nesse livro, a cultura é analisada a partir da sua característica dinâmica, da diversidade que compõe esse termo e a implicação desses fatores na construção da identidade. Intitulado o *Indígena Na Contemporaneidade*, afirma que “a busca por uma única identidade provém do estado para gerenciar suas demandas” (OLIVEIRA, 2013). Destaca também os processos de regionalização pelos quais passaram os índios do Nordeste, enfatizando a atuação das missões religiosas, do Sistema de Proteção ao Índio (SPI), e posteriormente da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), cujos objetivos em comum estavam ligados a perspectiva integracionista e civilizatória. Durante a história, na luta pela sua afirmação, as identidades foram ocultadas como meio de resistência. No final do século XIX, como resultado de várias misturas e das perdas que essas comunidades sofreram, os índios perderam seu reconhecimento enquanto coletividade e o que se tinha eram os *índios misturados*, os *caboclos*. O autor finaliza esse momento com *Os novos direitos, antigas identidades*, colocando os novos direitos e as novas conquistas expressos na Constituição Federal de

1988, já mencionados aqui. Os novos direitos, na verdade nada tem de novo, assim como as identidades. A referência ao novo se constitui por um novo tempo depois de tantas lutas, apropriações culturais e territoriais. Nesse momento ganha-se o direito que há muito tempo havia se perdido: o direito a cultura, a tradição. Agora, no entanto, o principal desafio é fortalecer a memória de séculos que foi engolida pela história, é a busca de mecanismos para efetivar essas conquistas.

Nessa direção, *Quebrando Preconceitos*, de autoria de Célia Colett, Mariana Paladino e Kelly Russo, parte da importância de como abordar essas temáticas em sala de aula. Falar sobre os índios só no Dia do Índio, falar deles a partir de elementos materiais, etc. faz parte de uma tradição de ignorância (no sentido literal do não saber) e reprodução de uma ideologia integracionista e civilizatória, como já foi mencionado, que corrobora com as imagens produzidas há anos atrás, as quais retratam o índio como atrasado, parte do passado, aquele que moram na floresta, etc. Esse livro traz uma série de conceitos que tradicionalmente são reproduzidos na sua forma mais superficial de ser, relegando o esforço de qualquer reflexão aprofundada sobre o tema. O discurso do índio como preguiçoso, por exemplo, é resultado do contraste das formas de subsistência indígena com a sociedade nacional, industrializada, capitalista e extremamente concorrente.

Portanto, o principal objetivo desse livro é “...contribuir para o questionamento de tal visão deturpada, fornecendo subsídios para uma nova forma de abordar a temática indígena e a aplicação da lei n. 11.645/2008.” (COLLET, 2013, p.06). A parte inicial desse livro enfatiza a necessidade de compreender os processos históricos, as lutas e as demandas dessas comunidades, não só passada, mas contemporaneamente também. Para introduzir o assunto as autoras trazem alguns conceitos fundamentais e que “...adquirem diferentes usos e sentidos, segundo os contextos históricos, grupos ou segmentos da população que os utilizam.” (COLLET, 2013, p. 11).

Os primeiros conceitos apresentados são de *Índios* e *indígenas*. Ambos são trazidos de forra. O primeiro é fruto de um equívoco dos colonizadores, que ao chegar nas terras que só posteriormente viriam a ser o Brasil, acreditavam ter chegado na Índia. O segundo, que significa “nativo, pessoa natural do lugar ou do país em que habita”, também é uma categoria atribuída pelos colonizadores, já que essas populações não tinham um nome que os denominasse coletivamente. É interessante destacar que no Brasil, existem mais de 305 etnias que além de serem colocadas a parte da nossa história, que não são mencionadas em sala de aula, são postas na mesma categoria,

desconsiderando a diversidade que existe dentro desse conjunto denominado de *indígenas*, como por exemplo as mais de 200 línguas diferentes. Portanto, é imprescindível estudar essas diversas culturas a partir das suas peculiaridades, dos diferentes movimentos e lutas que constituem no geral um único objetivo, mas no particular enfrentam problemas diferentes, perdas e ganhos diferentes. (COLLET, 2014).

Outro ponto a ser discutido é como definir o *que é ser indígena? Quem é indígena?* Para responder com clareza a respeito do assunto, o professor precisa compreender os processos que constituem o que chamamos de identidade. Nesse caso, é comum atribuir a identidade cultural a elementos visíveis, materiais e estéticos que representam mais estereótipos do que práticas culturais. No Brasil, por exemplo, a imagem da sua cultura parte do futebol, do samba, da feijoada, e dentro do seu território existe outras divisões que atribuem elementos diferentes a cada região. Assim, se perguntado sobre as coisas a que remetem a palavra Índio, será comum ouvir coisas como floresta, nudez, brutalidade, arco e flecha, etc. Essa imagem foi reforçada durante anos pela escola, (e ainda é) quando fala do índio no 19 de abril, o seu dia, por exemplo, ou ainda, nas atividades relacionadas a floresta e naquelas poucas linhas do livro de história.

A questão da perda de alguns elementos culturais também se coloca em meio a essa discussão. Afirma-se em algumas ocasiões, que determinados povos não podem ser denominados como indígenas devido à perda de alguns elementos da sua cultura tradicional. Vale ressaltar que essa perda se deu em meio as agressões que essas comunidades sofreram ao longo da história, como o abandono forçado da língua que levou ao esquecimento por parte de algumas comunidades, assim como o afastamento de seus territórios. Também é frequente esse argumento ao se referir a indígenas que se deslocaram para os centros urbanos e que fazem uso de objetos da sociedade dita *Moderna*. Aqui, podemos retomar o argumento de João Pacheco de Oliveira, no qual afirma que as culturas são dinâmicas, e lembrar que a sociedade nacional brasileira não é mais a mesma dos seus primeiros séculos de colonização. Os elementos que são considerados parte da sua cultura foram incorporados posteriormente, e que isso não significou a construção de outra cultura. Portanto, além de ser um argumento raso é preciso esclarecer que:

Em síntese, os traços físicos e culturais considerados em sua forma material ou essencialidade não definem quem é ou não indígena. O mais aceitável hoje é a autodenominação, isto é, a pessoa reconhecer-se pertencendo a um determinado povo e ser reconhecida por seus membros como tal (COLLET, 2013, p. 13)

“Os índios estão acabando!” Essa é uma afirmação que por muito tempo foi comum ouvi-la, mas pouco se fala sobre as causas que levaram a sua diminuição, como as grandes perdas populacionais no processo de colonização por meio das guerras e doenças da época, e pelas transformações culturais e organizacionais posteriores. Falar em diminuição da população indígena é falar também do perigo, do desafio que era se afirmar como indígena, e ainda o é no Brasil. Porém, apesar de tudo, essa não é uma afirmação verdadeira.

Na intenção de contribuir com o esclarecimento de informações e novas formas de leitura, o livro *Ensino (d)e História Indígena*, organizado por Luisa Tombini Wittmann, tem como objetivo “compartilhar e gerar conhecimentos sobre a temática indígena, colaborando com a implementação da lei nº 11.645/08...” (TOMBINI, 2015, p.11). Esse livro é direcionado a professores e contém textos sobre “ensino, historiografia, história e cultura indígena” (Ibidem). Os textos servem de base para uma reflexão sobre

“...desafios e possibilidades dos estudos históricos e do ensino da temática, dentro e fora das aldeias indígenas; sobre singularidades históricas e culturais de etnias distintas, em diferentes períodos e regiões do Brasil; sobre leis dirigidas aos indígenas e lutas cotidianas protagonizadas por eles” (Ibidem).

A forma como o ensino de história ainda se dá: a imutabilidade dos índios, as relações entre índios e religiosos, a extinção dos povos indígenas, a presença atual dos índios e a relação desses com a escola, são temas explorados ao longo do livro e que nos levam a refletir sobre os estereótipos presentes em livros, filmes, novelas, etc. Ao final de cada capítulo os autores deixam sugestões de atividade para reflexão dos principais temas presentes no livro. O livro não tenta trazer outra história, outras versões diferentes das que ou romantizam ou colocam os indígenas como perdedores, fracos e dominados. Os textos tentam ampliar nosso conhecimento sobre os povos indígenas e oferecer outras possibilidades de leituras. No final do livro, há uma parte comentada com sites, filmes, músicas e mapas que servirão de subsídios para os professores nos estudos sobre populações indígenas no Brasil.

As histórias e culturas indígenas são escritas a partir de diversas visões e buscando contemplar a diversidade, mostrando a pluralidade de histórias e culturas e acontecimentos por outra ótica, como a relação entre indígenas que habitavam a região amazônica e os europeus através das missões católicas. As aldeias missionárias, além da catequização, tinham como objetivo adaptar os índios à nova vida, e isso se deu pelo

treinamento para realização de algumas atividades que os transformassem em trabalhadores coloniais, mas esses ofícios também permitiam destaque e posições mais confortáveis para alguns indígenas.

O olhar é deslocado do europeu para os indígenas para a compreensão das transformações desses povos na região da Amazônia (segundo capítulo); das transformações das identidades e culturas dos povos indígenas do Nordeste a partir da análise dos processos de “extinção de aldeias no final do século XIX e como foi elaborado por intelectuais e políticos, o discurso de desaparecimento dos índios” (DANTAS, 2015, p.82), assim como conseguiram o reconhecimento da sua identidade no século seguinte, tendo como foco o estado de Pernambuco (terceiro capítulo). As relações interétnicas no Sul do país ficam a cargo do capítulo quatro de autoria da organizadora do livro. A autora fala do contato entre indígenas Xokleng e imigrantes europeus que chegaram a Santa Catarina no século XIX. A chegada de europeus gerou ações de violência contra os indígenas. Grupos de extermínio foram contratados para atacar indígenas que eram tidos como selvagens e incivilizados, e, portanto, atrapalhariam o progresso. O processo de aldeamento dos Xokleng causou mortes e transformações, mas documentos mostram a agência desse povo, suas estratégias e resistência. “Os povos indígenas têm história e são agentes dela” (WITTMANN, 2015, 134).

O livro também contempla os movimentos sociais no último capítulo, suas consecução e demandas, sua atuação em diferentes contextos. A organização dos grupos em busca de estabelecerem suas pautas; a diversidade dos povos indígenas marcada pela pluralidade de organizações e movimentos sociais indígenas; criação do SPI/Funai e mobilizações indígenas. O ponto forte do livro é a busca por desmistificar e de trazer a leitura para compreensão dos povos indígenas como presentes nas relações sociais e ativos, com interesses próprios e com estratégias para lidar com os diferentes momentos históricos e sociais. São cinco pesquisadores falando de temas diferentes, mas que colaboram com a desconstrução de estereótipos sobre indígenas e compartilham conhecimentos de produções na área de pesquisa Nova História Indígena. Há também uma preocupação em mostrar a pluralidade dos povos indígenas no Brasil e suas diferentes trajetórias.

No que diz respeito a efetivação da lei, além do acesso a informações que possibilitem uma releitura e um ensino cada vez mais próximo do esperado, cabe também disseminar informações sobre a própria lei, seus objetivos e desafios. Nesse caminho, “*A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da lei 11.645/2008*”

(2013), sob a organização de Edson Silva e Maria da Penha da Silva, oferece um conjunto de artigos que refletem sobre diferentes aspectos da lei nº 11.645/08. Assim como os livros citados acima, tem a preocupação de repensar a história e o lugar do indígena, a contribuição do indianismo e a incorporação do índio como símbolo de uma nacionalidade nas Artes, na Literatura, nos discursos políticos e intelectuais, especialmente os Tupi-guarani, a construção do índio no livro didático, etc., partindo das experiências de cada autor.

Cabe também chamar atenção para o papel das Universidades na implementação da lei. As universidades são cruciais para repensar que história dos povos indígenas se ensina e seu “não lugar” na história, além de refletir sobre o espaço dos indígenas nas universidades. O professor pode fazer da sua aula espaço de análise do lugar do indígena e para isso precisa de suporte. Os movimentos sociais devem pautar o papel das universidades, que ainda hoje encontram dificuldades para romper com uma formação que silencia os povos indígenas. Assim como no currículo da educação básica, a incorporação do História e cultura indígena na grade curricular dos cursos superiores, em especial das licenciaturas é um campo de debate.

O debate também contempla os povos indígenas e sua relação com a escola não indígena. A discussão sobre interculturalidade passa pela preocupação com a reelaboração dos conhecimentos que as escolas da cidade, ou aquelas que recebem alunos indígenas, para que se constituam efetivamente espaços de diálogo entre diferentes saberes. A interculturalidade é tema central do terceiro capítulo, intitulado Educação intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade”, de Maria da Penha da Silva. A autora, além de apresentar um debate sobre a conceituação de *interculturalidade* na escola, contextualiza a lei 11.645/08 e apresenta seus objetivos. Discute quais conteúdos as escolas precisam saber para lecionar a história e cultura indígena, bem como sua responsabilidade na educação das relações étnico-raciais. Nessa direção, o capítulo seis, “*Discutindo a temática indígena a partir da experiência em uma escola não indígena: os desafios entre o conviver e o reconhecer*”, de Celenia de Souto Macedo e Mércia Rejane Rangel Batista, mostra os desafios de se ter na prática uma escola intercultural (ou assim deveria ser), ao falar da realidade de uma escola não indígena situada às margens de terras indígenas e como a forma que a escola lidava com a temática dificultava a construção e reconhecimento de identidades diferenciadas, assim como o desconhecimento da diferença “no outro lado do rio Camaratuba”.

O desconhecimento sobre esse outro que está do outro lado do rio Camaratuba leva a idealizações que se sustentam nos estereótipos comumente compartilhados: indígenas de arco e flecha, guardiões da floresta, moradores de ocas. Como resultado das pesquisas, a autora afirma que, apesar da proximidade com os povos indígenas, os livros apresentam um “índio” genérico e nos moldes da Região Norte, o que causava estranheza nos educadores e educandos por não corresponder a realidade dos povoados da etnia Potiguara. Apesar de citar esses dois textos como exemplo, a ideia de uma educação intercultural atravessa todo o livro à medida que, ao falar de temas diferentes, oferecem subsídio para diálogo entre diferentes conhecimentos.

Quanto a legislação escolar brasileira, antes da lei em questão, já havia instrumentos legais que atuavam de forma similar. Na intenção de mostrar a trajetória na temática indígena no aparato legal da educação, Ana Cláudia Oliveira da Silva, no capítulo 4, traz um quadro geral sobre a atuação dos movimentos sociais e das políticas de valorização da diferença, diferenciando-as de outros tipos de políticas, sistematizando diversos textos legais que versam sobre a temática. O que se busca com essas análises é uma coerência na representação dos povos indígenas e sua existência como sujeitos dos seus processos históricos.

Outro trabalho que tem como pretensão fornecer subsídios para o ensino da História e Cultura Indígena e dar suporte a efetivação da lei 11.645/08 é a cartilha *Muirã-ubi e Iratembé na origem da Paraíba* fruto do projeto de Extensão Trajetórias Indígenas como caminho para Educação das relações étnico-raciais na Paraíba, que atua no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba. O projeto coordenado pela professora de Antropologia Rita de Cássia Melo Santos, atua a três anos na construção de narrativas biográficas sobre indígenas do Brasil, com foco na Região Nordeste.

As biografias escritas têm o propósito de reunir informações sobre os povos indígenas que habitavam a Paraíba e estados vizinhos desde o século XVI. A partir das biografias a cartilha foi elaborada com o objetivo de servir de suporte para professores da educação básica no ensino de História, em especial história da Paraíba e dos grupos étnicos que aqui residem historicamente. Para tanto, os principais acontecimentos e nomes foram retirados da historiografia comum, e apresentados a partir de uma posição que evidencie a presença e atuação dos povos indígenas.

Cada capítulo tem como eixo personagens a partir dos quais o texto é desenvolvido, como por exemplo, Muirã-ubi e Iratembé no primeiro capítulo. Muirã-Ubi

foi uma indígena Tabajara que ao casar com Jeronimo de Albuquerque, cunhado do primeiro donatário de Pernambuco, serviu de mediadora da aliança entre o português e os Tabajaras para combater os inimigos Caetés. Juntas Paraguaçu, Bartira e Muirã-Ubi são consideradas “mães do povo brasileiro”. A presença de Iratembé na história da Paraíba também é um marco. Filha de Iniguassu, uma liderança importante, foi raptada e o seu resgate teve como resultado um conflito conhecido como Massacre de Tracunhaém. Esse massacre teria intensificado tensões já existentes por outros motivos, e lavado a extinção da Capitania de Itamaracá e surgimento da Capitania da Paraíba.

Os capítulos que se seguem também têm como pano de fundo a trajetória de indígenas, e contextualizam sua trajetória a partir de diversos eventos nos quais estiveram envolvidos, e nos quais é possível analisar as relações que se estabeleceram entre diferentes grupos, indígenas e não indígenas na busca de interesses dos indígenas. Essa maneira de construir essas narrativas é fruto do esforço do grupo de pesquisa e extensão Memória e narrativa durante três anos, que buscou nos livros de história, documentos, notícias de jornais e etc. fragmentos que tornassem possível contar a história evidenciando outros personagens que não os colonizadores.

Nomes como Pedro Poty e Antônio Paraupaba, indígenas do século XVII que foram a Holanda, passaram 5 anos, período em que foram alfabetizados em holandês e tupi e convertido à religião Calvinista. Durante sua permanência na Holanda, Pedro Poty trocou cartas com Felipe Camarão e essas Cartas Tupis, como ficaram conhecidas, são importantes documentos da época. O retorno dos dois indígenas ao Brasil resultou em importantes acontecimentos descritos na cartilha. Além dos nomes aqui citados, o texto traz a presença e atuação de outros indígenas que marcaram a história da Paraíba. No final da cartilha, o professor tem acesso a um conjunto de jogos pensados para alunos de diferentes faixas etária. A cartilha *Muirã-ubi e Iratembé na origem da Paraíba* é um dos resultados do grupo de Pesquisa e Extensão Memória e Narrativa, coordenado pela professora Rita de Cássia Melo Santos. Nos três anos de sua atuação realizou palestras, oficinas, uma versão resumida da exposição *Índios: os primeiros brasileiros*²², em João Pessoa, elaboração de biografias indígenas, além da formação dos discentes vinculados ao projeto. As ações tiveram como público alvo professores indígenas e não-indígenas

²² A exposição aconteceu na Fundação Casa José Américo na ocasião do evento “Paraíba indígena” e uma versão mais sintética em relação a original.

(formados ou em formação) e público em geral, com o objetivo de fornecer informações histórico-cultural que subsidiassem a reflexão sobre os indígenas do Brasil.

Essas são algumas iniciativas que servem de base para a construção de novas visões sobre povos indígenas construídas pela escola. Os textos apresentados aqui são, na maioria, esforços de antropólogos e historiadores para repensar a história indígena ensinada. Os materiais apresentados não são direcionados a áreas específicas e podem ser usados tanto no processo de formação dos profissionais da educação como na atuação dentro da educação básica. Por serem direcionados a esses profissionais formados ou em formação, e também para o alunado das escolas, os textos têm uma linguagem de fácil compreensão.

Considerações Finais

A partir do que foi apresentado até aqui, podemos perceber que, apesar da inclusão da história e diversidade indígena ser uma demanda de muitos anos antes da aprovação da lei nº11.645/08, a sua aprovação gera demandas que são condições para atingir seus objetivos. A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena na educação básica mudou não só a LDB, mas os diversos documentos normativos sobre a educação escolar básica, que vai dos anos iniciais ao ensino médio.

A BNCC, por exemplo, é um dos documentos que sente de forma mais direta as demandas da lei em questão. Como a BNCC é o documento que define os conteúdos a serem ensinados em cada série/ano escolar, também cabe a ela distribuir a temática indígena no currículo e pensar como esse conteúdo vai ser abordado, a partir de que objetos de estudos e que habilidades busca desenvolver.

A Secadi também foi uma importante secretaria, junto com a Sepiir, que desde 2003 elaboraram iniciativas para as relações étnico-raciais na educação escolar, como cursos de formação continuada, elaboração e publicação de materiais que atuassem na promoção do reconhecimento e valorização da diversidade e combater o preconceito e a discriminação de grupos desfavorecidos econômico, político e culturalmente.

Após análise dos documentos normativos como a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, O Plano Nacional De Implementação Das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Das Relações Etnicorraciais E Para O Ensino De História E Cultura Afrobrasileira E Africana, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, entre outros, buscamos refletir sobre as formas de representação dos povos indígenas nos livros didáticos de diversas áreas, com foco no livro didático de Sociologia.

Como já mencionado ao longo desse trabalho, a lei estudada aqui tem áreas específicas nas quais a temática deve ser ensinada, especialmente na educação artística, história e literatura, mas isso não implica na exclusividade dessas áreas. Essa é uma temática que perpassa outras disciplinas escolares e, portanto, é necessário que haja uma coerência nos temas ensinados. Nosso esforço passou pela compreensão de como outras áreas abordam conteúdos sobre a temática indígena, a partir de documentos como a BNCC e o PNLD, com o foco na Sociologia no Ensino Médio. O objetivo foi analisar

como a Sociologia no Ensino Médio trabalha questões que envolvem os indígenas no Brasil a partir do livro didático nos PNLDs pós lei 11.645/08.

O estudo dos Guias do PNLD de História, Artes, Geografia e Português/ Literatura nos deu uma base para compreender como os materiais didáticos estão apresentando os temas relacionados, assim como os avanços e limitações que cada área ainda apresenta. Por compreendermos a importância de trabalhar em conjunto na desconstrução de informações equivocadas e no Ensino de Histórias e Culturas indígenas a partir de novas visões e interpretações, buscamos entender como a Sociologia pode contribuir para a efetivação da lei estudada nesse trabalho.

No que diz respeito a Sociologia no Ensino Médio e o Ensino da História e Cultura Indígena, os livros de Sociologia analisados ainda tocam na temática de forma superficial. Os livros analisados mostraram um esforço na inclusão da temática e desconstrução de preconceitos, mas ainda apresentam imagens que correspondem a estereótipos, além de usarem imagens e informações dos povos indígenas sempre como elemento ilustrativo de algum tema, como um outro oposto, distante.

Se compararmos aos livros anteriores a lei, é perceptível que não só a temática indígena em si, mas temas como diversidade cultural, conceituação de cultura e identidade, racismo, etnocentrismo, relativismo cultural etc. são temas que ganharam mais espaço no livro didático de Sociologia pós lei, no entanto, além de ser uma temática pouco trabalhada, a forma como a Sociologia no Ensino Médio lida com os povos indígenas nas poucas vezes que os apresentam ainda precisa ser repensada.

Cabe ressaltar que não se trata de negar as imagens apresentadas. O que estamos chamando atenção é para a forma homogeneizadora e genérica como as culturas indígenas são trabalhadas no livro didático. Ao usar os povos indígenas de forma genérica para falar sobre diferentes formas de trabalho, colocando-os do lado oposto do modo de produção industrial, por exemplo, sem contextualizar a informação e sem trabalhar a diversidade dos povos indígenas, cria-se um grupo homogêneo e exclui a diversidade, reforça a ideia que os indígenas precisam corresponder aos estereótipos do indígena que vive apenas da pesca, da caça, da agricultura, mora na floresta e é contrário a toda forma de tecnologia. Com isso, exclui os grupos que não vivem exclusivamente dessas atividades e nesse ambiente que o senso comum acredita ser próprio dos povos indígenas.

As lutas por direitos, a discussão sobre a dinamicidade da identidade e a problematização da produção antropológica, historiográfica e literária sobre os povos indígenas ainda são superficiais. As imagens usadas nos livros frequentemente colocam

os indígenas em posição de subordinação e dominação e os textos não exploram o contexto de produção das imagens nem problematizam a forma como essas imagens se inserem no imaginário nacional.

A forma como os indígenas são colocados, mesmo quando aparecem no tempo presente, é como se estivessem muito distantes da sociedade. O que concluímos dos três livros analisados é a permanência de uma perspectiva homogeneizadora e genérica que ainda recorre a estereótipos, embora haja um esforço para trabalhar de forma positiva os povos indígenas. Os livros também são deficientes no que diz respeito a diversidade e quantidade de povos indígenas. As imagens que aparecem são de indígenas do Centro-Oeste e Norte, e nem ao menos mencionam os indígenas do Nordeste, apesar de serem o segundo maior contingente populacional indígena do Brasil.

Os temas trabalhados pela Sociologia no Ensino Médio são majoritariamente ligados ao desenvolvimento do capitalismo e das sociedades industriais, ao desenvolvimento de tecnologias e globalização e quando se referem aos indígenas é para ilustrar uma alternativa a essas transformações, como se em nada atingisse os povos indígenas, o que reforça o equívoco do senso comum de achar que são povos arcaicos e avessos a mudanças.

Concluímos também que existem esforços por parte da Antropologia e da História para repensar a imagem dos indígenas e o lugar a ele atribuído durante os séculos de colonização, bem como o que isso deixou de herança. Nos últimos anos, ainda na década de 1980-90 já existiam iniciativas que tinham como subsidio auxiliar na formação de profissionais da educação conscientes e críticos dentro das relações étnico raciais, como os livros da Aracy Lopes da Silva e os livros da Coleção Educação Para Todos, lançados pelo MEC, Unesco e Secadi a partir de 2004. Esses livros foram organizados e escritos por diversos autores de diferentes áreas, mas que se voltam para a educação e ensino da História Indígena.

Os livros que analisamos aqui não esgotam as iniciativas para efetivação da lei 11.645/08, até mesmo porque parte deles foram publicados antes da aprovação da lei. As obras apresentadas aqui são apenas um exemplo da contribuição de historiadores, antropólogos e estudiosos da educação para um ensino mais justo e democrático com as diferenças culturais. Com esses trabalhos chamamos atenção para a falta de diálogo entre a produção acadêmica e a educação básica e os caminhos para que essas produções alcancem o seu público alvo, sejam eles professores universitários, professores da educação básica ou seus respectivos alunos.

Analisar o livro didático de Sociologia contribui para a compreensão dos desafios que ainda se encontram para efetivação da lei 11.645/08. A Sociologia como uma disciplina que pretende formar cidadãos capazes de refletir criticamente sobre questões sociais, consequentemente pode contribuir com o debate de temas que envolve a História e Cultura Indígena, mas os exemplares analisados nesse trabalho ainda fazem isso de forma tímida. Cabe destacar que em certa medida todos os livros analisados cumprem com as exigências legais. No entanto, como já ressaltado ao longo desse trabalho, para além de tornar obrigatório, é necessário pensar a forma como esses conteúdos são ministrados e as formas de representação dos povos indígenas nos materiais didáticos.

Como vimos nos três exemplares analisados, o livro apresenta imagens e textos sobre os povos indígenas, mas também vimos que os três livros tratam o assunto de forma similar, genérica e pouco crítica. Reproduzem imagens e textos sem analisar que tipo de representação eles construíram e constroem.

Para finalizar, a insistência em buscar também nos livros de Sociologia a presença dos povos indígenas se deu pelo fato de, como vimos, esses grupos já estarem presentes nos livros, e, portanto, caberia analisar como essa área trata a temática. O livro *Sociologia Hoje* se destacou entre os três analisados no que se refere a temática analisada. Os autores contemplam de forma mais ampla os temas históricos e contemporâneos dos povos indígenas no Brasil. Os demais, *Sociologia em Movimento* e *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* são mais sintéticos em relação a temática e formas de problematização que despertem a curiosidade e abram espaços para debater e refletir em sala de aula.

A Sociologia trabalha temas em sala de aula que poderíamos dizer que é inevitável falar dos povos indígenas, mas considerando a trajetória de silenciamento a que esses povos foram submetidos, consideramos mais adequado falar que é pertinente e possível trabalhar suas histórias, demandas e seus significados para compreensão da diversidade cultural e da história do país. Não é necessário nem desejável que se use os povos indígenas para trabalhar todos os assuntos em todos os livros: não pretendemos transformar o livro didático em um catálogo sobre povos indígenas do Brasil. O questionamento gira em torno da ausência desses povos nas discussões e as formas que são utilizadas nas poucas vezes que a temática aparece. A preocupação é sobre em que medida essa ausência contribui para o silenciamento e apagamento dos povos indígenas da história do país.

Para além da aproximação entre Antropologia e História nas iniciativas que pensam o Ensino da temática, é importante pensar a formação docente dentro dos cursos

superiores e a formação continuada para aqueles que já se encontram em exercício. Trazer essa discussão para a sala de aula nos cursos de Licenciatura e para os demais docentes é um caminho para qualificação que possibilite a aplicação da lei nº11.645/08. Concomitantemente a isso a produção e distribuição de material é imprescindível, uma vez que, como vimos, as iniciativas são pontuais. É importante fazer como que esse conhecimento produzido academicamente alcance a educação básica e dialogue tanto com os materiais didáticos quanto com a formação docente, e consequentemente com a formação discente.

Um indicativo da necessidade de estabelecer melhorias é a grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Paraíba, na qual a disciplina de Relações étnico-raciais ainda é componente optativo. Outro elemento importante é a ausência de grupos de estudo direcionados a questão indígena na educação constatado por uma pesquisa realizada em 2017 pelo grupo de pesquisa e extensão História e Cultura Indígenas: diálogos entre a pesquisa universitária e a comunidade escolar. A pesquisa apontou para um déficit nas Licenciaturas da UFPB quanto a formação docente dentro da História e Cultura Indígena.

As questões apontadas durante esse trabalho evidenciam a necessidade de pensar um conjunto de ações direcionadas para qualificação docente e de material para que haja um ensino de qualidade, capaz de pensar os processos históricos aos quais os povos indígenas foram submetidos, a herança que esses processos deixaram no entendimento da população não indígena sobre esses povos e resistência e existências da diversidade étnica na História e na contemporaneidade no Brasil.

Referências bibliográficas

Legislação consultada

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 de novembro de 2019

_____. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as *Diretrizes E Bases Da Educação Nacional*, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em: 27 de novembro de 2019.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne_parecer_32004.pdf. Acesso em: 27 de novembro de 2019.

_____.Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, 2009. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicorraciais.pdf. Acesso em 28 de novembro de 2019

_____.Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 2018

_____.Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Volume , Bases legais. 1999

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, VER DATA

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior Departamento de Políticas da Educação Superior. Edital no 1 de 5 de abril de 2005. Diário Oficial da União, n. 81, 29/4/2005. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7997/1/ppp_n48_educac3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso em: 16 de dezembro de 2019.

_____. Programa Nacional do Livro Didático, Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

_____. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

UNESCO. Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais. In. ONU. *Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. 20ª Reunião*, Paris, 1978. Disponível em: http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade_Racial/1978DeclRaca.pdf. Acesso em: 01 de dezembro de 2019.

Bibliografia

ALMEIDA, Regina Celestino de. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ARAUJO, Ana Valéria et al. *Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”*: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In _____. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOMENY, Helena et al. *Tempos modernos, tempos de Sociologia*. 2ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

COELHO, Mauro Cezar; BICHARA, Taissa Cordeiro. A história de um passado “injusto”: povos indígenas, livro didático e formação para cidadania. *História Unicap*, v. 4, n. 7, jan./jun. de 2017.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e história dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

FABIAN, Johannes. *O Tempo e o outro: como a antropologia estabelece seu objeto*. Petrópolis (Rj): Vozes, (2013)

FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis. *Educação como exercício da diversidade*. Brasília, UNESCO, MEC, AMPEd, 2005. 476p. Coleção Educação para Todos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=647-vol7div-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Aracy Lopes da Silva*. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 2000, V. 43 nº 2.

LAHIRE, Bernard. *Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?*. Fortaleza, Revista de Ciências Sociais v. 45, n. 1, jan/jun, 2014, p. 45-61.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACHADO, Igor José de Renó et al. *Sociologia hoje*. São Paulo: Ática, 2013.

MOTA, Lúcio Tadeu; Rodrigues, Isabel Cristina. *A questão indígena no livro didático “toda a História”*. Londrina, Hist. Ensino. v.5, p.41-59, out. 1999. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12435/10918>. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. *Educação Das Relações Étnico-Raciais: Análise Da Formação De Docentes Por Meio Dos Programas Uniafro E Africanidades*. Planejamento e Políticas Públicas, n. 48 | jan./jun. 2017

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>. Acesso em: 14 de dezembro de 2019.

OLIVEIRA, João Pacheco de; SANTOS, Rita de Cássia Melo; VELOSO JUNIOR, Crenivaldo Regis; GOMES, Marcus Vinícios Silva. *Os Primeiros Brasileiros*. Museu Nacional / Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ) | Setor de Etnologia, 2013.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Sem tutela, uma nova moldura de nação. In: _____. *O Nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades*. Rio de Janeiro: Contra capa, 2016.

_____. *O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

_____. *Ensaio de Antropologia histórica*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de Oliveira. FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença Indígena na formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos. *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Editora Ática: 2001.

OLIVEIRA, Fernandes de Oliveiras; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. *Sociologia para jovens do século XXI*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2007.

_____. *Sociologia: o conhecimento humano para jovens do ensino-profissionalizante*. Petrópolis, RJ: Catedral das Letras, 2005.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília: Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento e Silêncio*. Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989.

PRINTES, Rafaela Bihel. Presença indígena nos livros didáticos de geografia. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 4, n. 8, p. 195-220, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/issue/view/12>. Acesso em: 11 de janeiro de 2020.

RAMINELLI, Ronald. *Nobrezas do Novo Mundo: Brasil e ultramar hispânico, séculos XVII e XVIII*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

SANTOS, Rita da Cássia. *Muyrã-Ubi e Iratambé na origem da Paraíba*. João Pessoa: EdUEPB, 2019 (*No prelo*).

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da lei 11.645/008*.

SILVA, Afrânio et al. *Sociologia em movimento*. São Paulo: Moderna, 2013.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º ano*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da. *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

TOMAZI, Nelson Dacio (Coordenador). *Iniciação à Sociologia*. São Paulo: Atual, 2000.

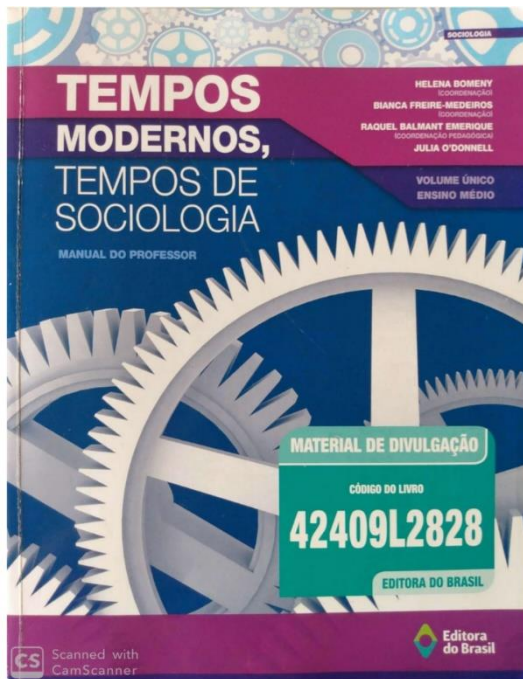
WITTMANN, Luisa Tombini. *Ensino (d)e História indígena*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

Anexo

Anexo I

Livros aprovados no PNLD 2015

Tempos Modernos, Tempos de Sociologia, Helena Bomeny et al.

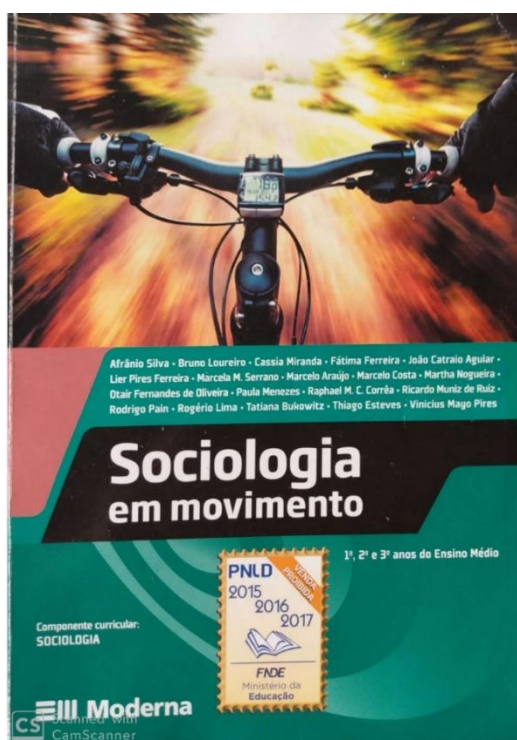


Capítulo 7: A metrópole acelerada102	Os corpos doces e o saber interessado.....102
Em cena: O mito e o mito.....102	Indivíduos e paisagens.....104
Apresentando Georg Simmel.....103	O poder da resistência.....106
Tempos novos.....103	Leitura complementar: O parâmetro.....106
O ritmo do tempo nas cidades grandes.....105	Construindo seus conhecimentos110
A cultura subjetiva e a cultura objetiva.....107	
Leitura complementar: O significado sociológico da sensação e da diferença entre indivíduos.....109	
Capítulo 8: Trabalhadores, uni-vos!114	
Em cena: Condição por engano.....114	
Apresentando Karl Marx.....115	
Da cooperação à propriedade privada.....117	
As classes sociais.....118	
Teoria e prática.....120	
Leitura complementar: As condições de vida e trabalho dos operários.....123	
Construindo seus conhecimentos124	
Capítulo 9: Liberdade ou segurança?132	
Em cena: Os confortos da cadeia.....132	
Apresentando Alexis de Tocqueville.....133	
Quando a liberdade é ameaçada.....134	
O Velho Mundo e suas contradições.....136	
Uma na prisão?.....139	
Leitura complementar: Do espírito público nos Estados Unidos.....140	
Construindo seus conhecimentos142	
Capítulo 10: As muitas faces do poder148	
Em cena: A grande obra.....148	
Apresentando Michel Foucault.....149	
Quem e adonde, vigiar e punir.....149	
Capítulo 11: Sonhos de civilização162	
Em cena: Um doce lar.....162	
Apresentando Norbert Elias.....163	
As sociedades civis.....165	
Um manual que virou catecismo.....166	
Jogar os outros pelo próprio ponto de vista.....169	
Os sonhos dos novos tempos.....169	
Leitura complementar: Tecnologia e civilização.....170	
Construindo seus conhecimentos172	
Capítulo 12: Sonhos de consumo178	
Em cena: Na loja de departamentos.....178	
Apresentando Walter Benjamin.....181	
A capital do século XIX.....183	
Um mundo em miniatura.....185	
Ilusões e realidades da arte e da tecnologia.....185	
Leitura complementar: Experiência e política.....190	
Construindo seus conhecimentos192	
Capítulo 13: Caminhos abertos pela Sociologia196	
Em cena: A realidade do sonho.....196	
Apresentando Um mapa imaginário.....198	
A utopia aberta e outros caminhos possíveis.....202	
Leitura complementar: Ruptura histórica.....203	
Construindo seus conhecimentos204	
Capítulo 14: Brasil, mostra a tua cara!216	
Em cena: A grande obra.....216	
Apresentando Michel Foucault.....219	
Quem e adonde, vigiar e punir.....219	
Capítulo 15: Quem faz e como se faz o Brasil?234	
A Sociologia e o mundo do trabalho.....234	
Construindo seus conhecimentos.....235	
Capítulo 16: O Brasil ainda é um país católico?252	
Por que a Sociologia se interessa pela religião?.....252	
Em que acreditam os brasileiros?.....253	
O que diz o Estado e o que faz a sociedade?.....256	
A política sobre a pluralidade religiosa brasileira.....258	
Leitura complementar: A invenção de novas religiões.....260	
Construindo seus conhecimentos262	
Capítulo 17: Qual é sua tribo?266	
Tribos urbanas: encontros entre o etnólogo e o sociólogo.....266	
Identidade ou identificação?.....267	
Uma escolha ou um rótulo?.....269	
Ídolos, mas diferentes.....269	
"Dê-me um no seu quadrado?.....271	
Leitura complementar: Jovens e práticas culturais tradicionais.....272	
Construindo seus conhecimentos274	
Capítulo 18: Desigualdades de várias ordens278	
Brasil, país das desigualdades?.....278	
Oportunidades iguais, condições iguais?.....279	
Onde estão e como vão as mulheres no Brasil.....281	
Todas iguais ou muito diferentes?.....283	
Negro na pele ou negro no sangue?.....285	
Raça e racismo na legislação brasileira.....287	
A geografia da fome.....289	
Leitura complementar: Segregação residencial.....291	
Construindo seus conhecimentos293	
Capítulo 19: Participação política, direitos e democracia300	
A vida escrita de um país.....300	
De volta à democracia.....302	
Democracia se aprende, cidadania também.....304	
Uma história do voto no Brasil.....307	
Cidadãos de que classe?.....308	
Leitura complementar: Contestado da Verdade no Brasil.....311	
Construindo seus conhecimentos313	
Capítulo 20: Violência, crime e justiça no Brasil318	
Polícia geral violenta.....318	
Sociedade violenta.....322	
Um problema de todos nós.....323	
Leitura complementar: A Lei Maria da Penha.....325	
Construindo seus conhecimentos326	
Capítulo 21: O que consomem os brasileiros?332	
Padrões de consumo.....332	
O consumo de bens culturais.....334	
O que vai à mesa?.....336	
Públicos consumidores e campanhas publicitárias.....337	
Uma nova classe média?.....339	
Leitura complementar: Necessidade e consumo.....341	
Construindo seus conhecimentos342	
Capítulo 22: Interpretando o Brasil348	
Refletindo sobre nós mesmos.....348	
Outrora ou então?.....347	
O Brasil e seus dilemas.....351	
Mundo (já) assim impossível.....353	
Leitura complementar: As novas relações no tempo.....354	
Construindo seus conhecimentos355	
Conceitos sociológicos358	
Índice remissivo373	
Referências377	

Sumário	
PARTE I Saberes cruzados	6
Introdução: Roteiro de viagem8	
Leitura complementar: A promessa.....10	
Construindo seus conhecimentos11	
Capítulo 1: A chegada dos "tempos modernos"12	
Do campo para a cidade.....13	
Novos tempos.....15	
Seres humanos interpretando e transformando o mundo.....16	
Novas mobilidades de coisas e pessoas.....17	
Ampliando horizontes e descobrindo o "outro".....19	
O Século das Luzes e as grandes revoluções modernas.....20	
A voz da indústria.....22	
Além, para onde e nada nos contaria?.....23	
Leitura complementar: Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789.....24	
Construindo seus conhecimentos26	
Capítulo 2: Saber sobre o que está perto30	
Sociologia e a crítica do tempo presente.....32	
Capítulo 3: Saber sobre o que está distante40	
Antropologia e etnologia.....41	
Superando o etnocentrismo científico.....42	
Uso do trabalho de campo.....44	
Leitura complementar: A sociedade contra o Estado.....46	
Construindo seus conhecimentos48	
Capítulo 4: Saber sobre a astúcia e as manhas da política54	
Tempos modernos e a nova ordem política.....55	
Poder, obediência e suas versões.....57	
Democracia e Ciência Política no Brasil.....58	
A política na vida contemporânea.....59	
Saberes cruzados.....62	
Leitura complementar: As políticas públicas.....64	
Construindo seus conhecimentos66	
PARTE II A Sociologia vai ao cinema	70
Introdução: Sociologia e cinema72	
Leitura complementar: Imagens em movimento.....74	
Construindo seus conhecimentos75	
Capítulo 5: O apito da fábrica76	
Em cena: Na linha de montagem.....76	
Apresentando Ernie Dornheim.....77	
Solidariedade e coação.....77	
O protestantismo e o "impulso" do capitalismo.....79	
Ética e moral.....80	
Leitura complementar: Prorrogação e o mundo desorganizado.....82	
Construindo seus conhecimentos83	
Capítulo 6: Tempo é dinheiro!88	
Em cena: A máquina da alimentação.....88	
Apresentando Max Weber.....89	
Os caminhos da racionalidade.....89	
As máquinas modernas.....91	
O tempo mudou?.....92	
Mudanças e resistências.....93	
O protestantismo e o "impulso" do capitalismo.....94	
Ética e moral.....94	
Leitura complementar: O significado da disciplina.....97	
Construindo seus conhecimentos98	

Capítulo 15: Quem faz e como se faz o Brasil?234	
A Sociologia e o mundo do trabalho.....234	
Construindo seus conhecimentos.....235	
Capítulo 16: O Brasil ainda é um país católico?252	
Por que a Sociologia se interessa pela religião?.....252	
Em que acreditam os brasileiros?.....253	
O que diz o Estado e o que faz a sociedade?.....256	
A política sobre a pluralidade religiosa brasileira.....258	
Leitura complementar: A invenção de novas religiões.....260	
Construindo seus conhecimentos262	
Capítulo 17: Qual é sua tribo?266	
Tribos urbanas: encontros entre o etnólogo e o sociólogo.....266	
Identidade ou identificação?.....267	
Uma escolha ou um rótulo?.....269	
Ídolos, mas diferentes.....269	
"Dê-me um no seu quadrado?.....271	
Leitura complementar: Jovens e práticas culturais tradicionais.....272	
Construindo seus conhecimentos274	
Capítulo 18: Desigualdades de várias ordens278	
Brasil, país das desigualdades?.....278	
Oportunidades iguais, condições iguais?.....279	
Onde estão e como vão as mulheres no Brasil.....281	
Todas iguais ou muito diferentes?.....283	
Negro na pele ou negro no sangue?.....285	
Raça e racismo na legislação brasileira.....287	
A geografia da fome.....289	
Leitura complementar: Segregação residencial.....291	
Construindo seus conhecimentos293	
Capítulo 19: Participação política, direitos e democracia300	
A vida escrita de um país.....300	
De volta à democracia.....302	
Democracia se aprende, cidadania também.....304	
Uma história do voto no Brasil.....307	
Cidadãos de que classe?.....308	
Leitura complementar: Contestado da Verdade no Brasil.....311	
Construindo seus conhecimentos313	
Capítulo 20: Violência, crime e justiça no Brasil318	
Polícia geral violenta.....318	
Sociedade violenta.....322	
Um problema de todos nós.....323	
Leitura complementar: A Lei Maria da Penha.....325	
Construindo seus conhecimentos326	
Capítulo 21: O que consomem os brasileiros?332	
Padrões de consumo.....332	
O consumo de bens culturais.....334	
O que vai à mesa?.....336	
Públicos consumidores e campanhas publicitárias.....337	
Uma nova classe média?.....339	
Leitura complementar: Necessidade e consumo.....341	
Construindo seus conhecimentos342	
Capítulo 22: Interpretando o Brasil348	
Refletindo sobre nós mesmos.....348	
Outrora ou então?.....347	
O Brasil e seus dilemas.....351	
Mundo (já) assim impossível.....353	
Leitura complementar: As novas relações no tempo.....354	
Construindo seus conhecimentos355	
Conceitos sociológicos358	
Índice remissivo373	
Referências377	

Sociologia em Movimento, Afranio Silva et al.

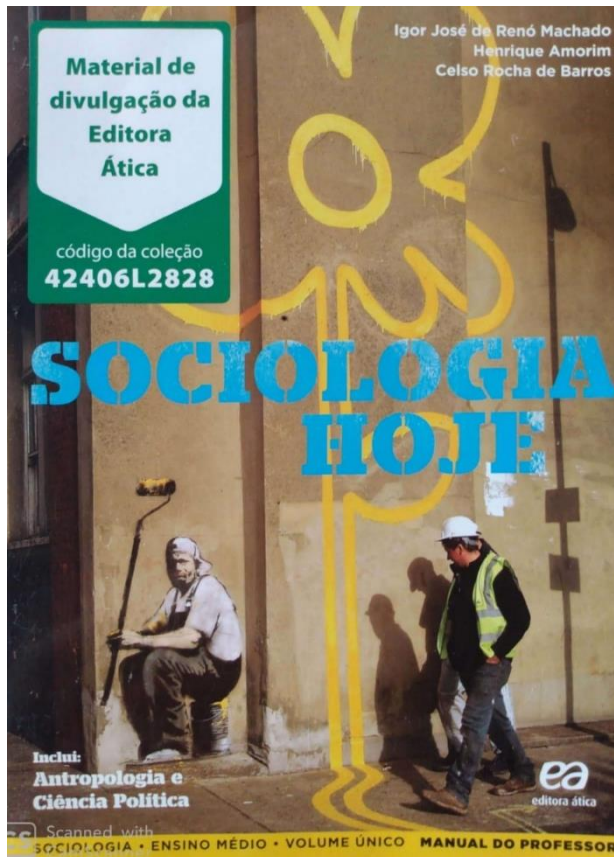


Sumário do livro	
Unidade 1 – Sociedade e conhecimento: a realidade social como objeto de estudo	9
Capítulo 1 – Produção de conhecimento: uma característica fundamental das sociedades humanas	10
1. Primeiras palavras	11
2. As diferentes formas de conhecimento	12
3. Conhecimento de senso comum	14
4. Ciência e senso comum: apostos ou complementares?	15
5. A contribuição da Sociologia para a interpretação da sociedade contemporânea	18
6. Métodos de investigação científica nas Ciências Sociais	22
7. A Sociologia e a interpretação da sociedade do século XXI	25
Considerações sociológicas – A produção do conhecimento sociológico	27
Instrumento jurídico – A Sociologia como disciplina na Educação Básica	28
Indicações	30
Atividades	31
Capítulo 2 – A Sociologia e a relação entre o indivíduo e a sociedade	33
1. Primeiras palavras	34
2. A relação entre indivíduo e sociedade: perspectivas sociológicas clássicas	36
3. A relação entre indivíduo e sociedade: perspectivas sociológicas contemporâneas	44
Considerações sociológicas – Os dilemas da construção da identidade na era da informação	47
Instrumento jurídico – A Lei e a defesa dos direitos individuais	48
Indicações	50
Atividades	51
Movimentação – Pesquisa – O estatuto da criança e do adolescente: o Brasil de direito e o Brasil de fato	54
Unidade 2 – Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas	55
Capítulo 3 – Cultura e ideologia	56
1. Primeiras palavras	57
2. Cultura e vida social	58
3. Cultura, ideologia e indústria cultural	67
4. Cultura, identidade, rede e fluxos no século XXI	74
Considerações sociológicas – Novelas brasileiras: alienação ou conscientização na tela?	77
Instrumento jurídico – A Lei e a defesa das manifestações da cultura popular	79
Indicações	80
Atividades	81
Capítulo 4 – Socialização e controle social	83
1. Primeiras palavras	84
2. Socialização e instituições sociais	84
3. Controle social	92
Considerações sociológicas – Sociedade do espetáculo e relacionamentos digitais entre jovens	97
Instrumento jurídico – O Estado e o desenvolvimento dos indivíduos	98
Indicações	100
Atividades	101
Capítulo 5 – Raça, etnia e multiculturalismo	103
1. Primeiras palavras	104
2. Preconceito, discriminação e segregação	104
3. Raça, racismo e etnia: aspectos sociocientíficos	112
4. Multiculturalismo e ação afirmativa	120
Considerações sociológicas – Um debate sobre as cotas raciais	126
Instrumento jurídico – Ensino de História da África e dos Negros no Brasil	127
Indicações	129
Atividades	130
Movimentação – Congresso – Diversidade cultural, preconceito e discriminação na escola	132

Unidade 3 – Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea	133
Capítulo 6 – Poder, política e Estado	134
1. Primeiras palavras	135
2. Poder, política e Estado	136
3. As relações de poder na sociedade contemporânea	144
4. Formação do Estado brasileiro	152
Considerações sociológicas – O quarto poder	153
Instrumento jurídico – O direito ao voto dos adolescentes no Brasil	160
Indicações	162
Atividades	163
Capítulo 7 – Democracia, cidadania e direitos humanos	165
1. Primeiras palavras	166
2. Democracia	167
3. Teoria democrática moderna	170
4. Teoria democrática contemporânea	172
5. Cidadania e direitos humanos	176
6. Democracia, cidadania e direitos humanos no Brasil	179
Considerações sociológicas – Cidadania no Brasil	182
Instrumento jurídico – Os direitos humanos no Brasil	183
Indicações	185
Atividades	186
Capítulo 8 – Movimentos sociais	189
1. Primeiras palavras	190
2. Movimentos sociais como fenômenos históricos	190
3. Características estruturais dos movimentos sociais	193
4. Movimentos sociais tradicionais e novos movimentos sociais	197
Considerações sociológicas – Occupy Wall Street	202
Instrumento jurídico – A legislação e os movimentos sociais	203
Indicações	207
Atividades	208
Movimentação – A luta por educação	211
Unidade 4 – Mundo do trabalho e desigualdade social	213
Capítulo 9 – Trabalho e sociedade: explicando as bases da sociedade de classes	214
1. Primeiras palavras	215
2. A questão do trabalho em Marx, Weber e Durkheim	217
3. As experiências de racionalização do trabalho	220
4. Sistemas flexíveis de produção	222
5. Trabalho: cenário atual, avanços e retrocessos	224
Considerações sociológicas – Uma nota sobre a crise atual	228
Instrumento jurídico – Regulamentação do trabalho	229
Indicações	231
Atividades	232
Capítulo 10 – Estratificação e desigualdades sociais	234
1. Primeiras palavras sobre a desigualdade social	235
2. Formas de estratificação	237
3. Brasil: interpretação da pobreza e o cenário de mudanças e permanências socioeconômicas	240
Considerações sociológicas – A nova classe média do Brasil	251
Instrumento jurídico – A igualdade entre os cidadãos brasileiros	252
Indicações	254
Atividades	255
Movimentação – Festival: Música e desigualdade social no Brasil contemporâneo	258
Unidade 5 – Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas	259
Capítulo 11 – Sociologia do Desenvolvimento	260
1. Primeiras palavras	261
2. Capitalismo internacional: crises e desenvolvimento	262
3. Abordagens e perspectivas do desenvolvimento	264

4. O debate sobre desenvolvimento na era da globalização	276
Considerações sociológicas – Neodesenvolvimentismo ou desindustrialização?	278
Instrumento jurídico – A Sufreir como proposta de desenvolvimento regional do Brasil	280
Indicações	282
Atividades	283
Capítulo 12 – Globalização e integração regional	285
1. Primeiras palavras	286
2. O debate sobre a globalização: um ponto de partida sociológico	286
3. O mundo se modifica e iniciamos um novo debate	289
4. Integração regional	293
5. Juntando e separando países	296
Considerações sociológicas – Um panorama do debate sociológico sobre a globalização	300
Instrumento jurídico – Convenção 29 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)	301
Indicações	303
Atividades	304
Movimentação – Intercâmbio: Educação sem fronteiras para o desenvolvimento global	306
Unidade 6 – A vida nas cidades do século XXI – questões centrais de uma sociedade em construção	309
Capítulo 13 – Sociedade e espaço urbano	310
1. Primeiras palavras	311
2. Ordem e conflito: duas perspectivas sobre as cidades	311
3. Conflitos urbanos: violência e privatização do espaço público	318
4. Administração das cidades e o mercado	328
Considerações sociológicas – Copa e Olimpíadas: bem ou ruim para a cidade?	330
Instrumento jurídico – Política urbana no Brasil	332
Indicações	333
Atividades	334
Capítulo 14 – Gênero e sexualidade	336
1. Primeiras palavras	337
2. O que é gênero e o que é sexualidade?	338
3. Gênero, sexualidade, poder e comportamento	341
4. A violência contra a mulher, os movimentos sociais e a diversidade sexual	353
Considerações sociológicas – Gênero e política no jornalismo	357
Instrumento jurídico – A “Lei Maria da Penha”: prevenção, punição e erradicação da violência contra a mulher	358
Indicações	361
Atividades	362
Capítulo 15 – Sociedade e meio ambiente	364
1. Primeiras palavras	365
2. O contexto histórico da problemática socioambiental	365
3. Sociologia e meio ambiente	370
4. Modernização, transformação social e meio ambiente	378
Considerações sociológicas – Economia verde e conflitos ambientais	385
Instrumento jurídico – A legislação ambiental	387
Indicações	388
Atividades	389
Movimentação – Juri simulado: Desocupação do Pôrto	391
Referências bibliográficas	393

Sociologia Hoje, Igor José de Renó Machado



Sumário

Introdução | O que é a sociedade?

1. A vida em sociedade 9
2. As Ciências Sociais 12
Antropologia 14
Sociologia 15
Ciência Política 15
3. Como funcionam as Ciências Sociais? 16
4. Ciências Sociais: informações e pensamento crítico 20

Unidade 1 | Cultura

26

Capítulo 1. Evolucionismo e diferença

28

1. A construção do pensamento antropológico 29
2. Parentesco e propriedade: modos de organização social 33
3. Sociedades indígenas e o mundo contemporâneo 36
4. Mitos, narrativas e estruturalismo 38
5. Populações indígenas no Brasil 39

Capítulo 2. Padrões, normas e cultura

46

1. Civilização x cultura 47
2. Cultura, etnocentrismo e relativismo 48
3. Padrões culturais 50
4. O conceito de cultura no século XX 52
5. O conceito de cultura no século XXI 54

Capítulo 3. Outras formas de pensar a diferença

60

1. A perspectiva inglesa 61
2. O olhar dos franceses 63
3. Sociedades simples e sociedades complexas 66
4. O conceito de etnicidade 68
5. O conceito de identidade 71

Capítulo 4. Antropologia brasileira

76

1. Os primeiros tempos 77
2. Antropologia e cultura popular 78
3. A consolidação da antropologia brasileira 80
4. Antropologia e relações raciais 83
5. Antropologia urbana 86

Capítulo 5. Temas contemporâneos da Antropologia

92

1. O que vimos até aqui 93
2. Gênero e parentesco 94
3. Antropologia e História 97
4. Antropologia como invenção 99
5. A Antropologia e as grandes rupturas 100

Concluindo 108

Unidade 2 | Sociedade

116

Capítulo 6. Pensando a Sociedade

118

1. O capitalismo e a formação do pensamento clássico 119
2. Émile Durkheim: coesão e fato social 121
3. Max Weber: ação social e tipos ideais 124
4. Karl Marx: trabalho e classes sociais 127
5. Sociologia: aspectos estruturais e conjunturas 132

Capítulo 7. O mundo do trabalho

134

1. O trabalho em Durkheim, Weber e Marx 135
2. Força de trabalho e alienação 138
3. Taylorismo e fordismo 140
4. Toyotismo e neoliberalismo 144
5. Novas modalidades de trabalho 147

Capítulo 8. Classe e estratificação social

152

1. A divisão da sociedade em Durkheim: grupos profissionais ou funcionais 153

Unidade 3 | Poder e cidadania

208

Capítulo 9. Sociologia brasileira

168

1. Interpretações do Brasil 169
2. A geração de 1930 171
3. A etnografia e a questão racial 173
4. Subdesenvolvimento e dependência econômica 175
5. Precarização do trabalho no Brasil contemporâneo 177

Capítulo 10. Temas contemporâneos da Sociologia

184

1. Tempos de mudança 185
2. A Revolução Informacional 186
3. Veiculação e financiarização do capital 188
4. Modernidade e pós-modernidade 189
5. As sociologias de Bourdieu e de Habermas 192

Concluindo 200

Capítulo 11. Política, poder e Estado

210

1. Política e poder 211
2. O Estado 213
3. Os contrarrealistas: o que o Estado pode fazer? 216
4. Regimes políticos e democracia 218
5. Políticas públicas 221

Capítulo 12. Globalização e política

226

1. O conceito de globalização 227
2. A governança global 230
3. A globalização e o Estado 233
4. Movimentos sociais globais 236
5. O Brasil e a globalização 239

Capítulo 13. A sociedade diante do Estado

246

1. A luta pela cidadania 247
2. Os movimentos sociais 249
3. Problemas da ação coletiva 252
4. Capital social e participação cívica 254
5. As revoluções 257

Capítulo 14. A política no Brasil

264

1. Estado e cidadania no Brasil 265
2. A origem da moderna democracia brasileira 268
3. Os partidos políticos 271
4. Uma democracia "normal"? 275
5. O problema da corrupção 277

Capítulo 15. Temas contemporâneos da Ciência Política

282

1. Uma nova visão do poder 283
2. Classe social e voto 285
3. Os valores pós-materialistas 287
4. A nova filosofia política 290
5. Instituições políticas e desenvolvimento econômico 292

Concluindo 300

Biografias 308
Índice remissivo 320
Bibliografia 325

